# KONTRASTBEDINGTE SPRACHSCHWIERIGKEITEN DEUTSCHLERNENDER JAPANER

Ein Beitrag zur Didaktik des Deutschen
als Fremdsprache

INAUGURAL-DISSERTATION
zur
Erlangung des Dr. phil.

dem
Fachbereich Allgemeine und Germanistische
Linguistik und Philologie
der
Philipps-Universität Marburg/Lahn

vorgelegt von

DIETRICH SCHÜMER

aus Gelsenkirchen

Marburg/Lahn 1979

Druck: Görich & Weiershäuser, Marburg

# KONTRASTBEDINGTE SPRACHSCHWIERIGKEITEN DEUTSCHLERNENDER JAPANER

## Ein Beitrag zur Didaktik des Deutschen als Fremdsprache

INAUGURAL-DISSERTATION
zur
Erlangung des Dr. phil.

dem
Fachbereich Allgemeine und Germanistische
Linguistik und Philologie
der
Philipps-Universität Marburg/Lahn

vorgelegt von

DIETRICH SCHÜMER

aus Gelsenkirchen

Marburg/Lahn 1979

---

Druck: Görich & Weiershäuser, Marburg

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Vom Fachbereich Allgemeine und Germanistische Linguistik und Philologie der Philipps-Universität Marburg/Lahn als Dissertation angenommen am .....28.9.1979.....

Tag der mündlichen Prüfung am .....11.10.1979.....

Berichterstatter:Prof.Dr.L.E.Schmitt

1.Mitberichterstatter:Prof.Dr.M.Neuss

2.Mitberichterstatter:Prof.Dr.G.Keseling

# Inhalt


| | | Seite |
|---|---|---|
| 1. | Einleitung | 1 |
| 2. | Vergleich auf der phonologischen Sprachebene | 19 |
| 2.1. | Vergleich der segmentalen Einheiten | 19 |
| 2.1.1. | Kontrastierung nach F. A. NEYER | 19 |
| 2.1.2. | Kontrastbedingte Lernschwierigkeiten | 21 |
| 2.1.3. | Die besondere Problematik der r-l Opposition | 24 |
| 2.1.4. | Didaktische Konsequenzen | 27 |
| 2.2. | Zur Funktion von Akzent und Intonation am Beispiel eines Vergleichs der Frageintonation | 29 |
| 2.2.1. | Terminale Frageintonation und Wortakzent | 3o |
| 2.2.2. | Die Frageintonation als Intonationseinheit | 34 |
| 2.2.3. | Syntaktische Tiefenstruktur und Frageintonation | 36 |
| 2.2.4. | Didaktische Konsequenzen | 43 |
| 3. | Vergleich syntaktischer Strukturen | 46 |
| 3.1. | Fehlerübersicht | 46 |

| | | Seite |
|---|---|---|
| 3.2. | Präpositionale Ausdrücke und japanische Entsprechungen | 47 |
| 3.2.1. | Adverbialbestimmungen und Objekte | 47 |
| 3.2.2. | Attribute | 47 |
| 3.3. | Wortstellung | 50 |
| 3.3.1. | Fehlertypen | 50 |
| 3.3.2. | Analytische Vermittlung der Wortstellungsregularitäten | 51 |
| 3.3.2.1. | Strukturelle Ähnlichkeit des deutschen Infinitivsatzes mit dem japanischen Satz | 52 |
| 3.3.2.2. | Nebensatzstruktur und Rahmenbildung im deutschen Satz | 55 |
| 3.3.2.3. | Hauptsatzstruktur und intentionale Ausrahmung | 57 |
| 3.3.2.4. | Wortstellungsregeln bei attributiven Konstruktionen | 58 |
| 3.4. | Subjekt-Prädikat-Struktur | 59 |
| 3.4.1. | Deutsche Personalpronomina und japanische Entsprechung | 62 |
| 3.4.2. | Möglichkeit der doppelten "ga"-Ergänzung im Japanischen | 63 |
| 3.4.3. | Syntaktische Markierung des psychologischen Subjekts im Deutschen und Japanischen | 66 |

| | | Seite |
|---|---|---|
| 3.5. | Didaktische Konsequenzen | 72 |
| 4. | Rolle der Schrift im Zusammenhang mit Besonderheiten des lexikalisch-begrifflichen Systems | 76 |
| 4.1. | Wechselwirkung von Linguistik und Sprachlehrmethodik | 76 |
| 4.1.1. | Synchrone Sprachbeschreibung und Fremdsprachenunterricht | 76 |
| 4.1.2. | Ausblendung des Schriftproblems | 81 |
| 4.2. | Das Problem der chinesischen Schriftzeichen aus westlicher Sicht | 86 |
| 4.2.1. | Kanji-Zeichen als Lernproblem | 86 |
| 4.2.2. | Moderne Einschätzungen | 88 |
| 4.3. | Bedeutung der kanji-Zeichen für die Begriffsbildung im Japanischen | 92 |
| 4.3.1. | Homonymie und kanji-Zeichen | 92 |
| 4.3.2. | Erlernen der kanji-Zeichen und Begriffserwerb | 93 |
| 4.3.3. | Psychische Priorität der Schriftzeichen | 97 |
| 4.3.4. | Motiviertheit versus Arbitrarität | 100 |
| 4.4. | Bildung wissenschaftlicher Begriffe im Deutschen und Japanischen | 104 |

Seite

4.5. Begriffsaneignung und Syntax
Verhältnis von kanji-Zeichen und syntaktischer Organisation 1o8

4.6. Didaktische Konsequenzen 1o9

5. Konflikte auf der pragmatischen Sprachebene 115

5.1. Unterschiedliche Bedeutung des Sprecher-Hörer-Bezugs in den tradierten Sprachauffassungen 115

5.1.1. Erweiterung des Beschreibungsgegenstandes der Linguistik 116

5.1.2. Traditionelles Sprachlehrmodell für das Deutsche: die Paradigmengrammatik 117

5.1.3. Vorrangigkeit des pragmatischen Bezugs in der japanischen Sprachauffassung 119

5.1.4. Wechselwirkung von Sprachauffassung und Erwartungen beim Zweitsprachenerwerb 12o

5.2. Vergleich der pronominalen Anrede im Deutschen und ihre japanische Entsprechung 123

5.2.1. Pronominale Anrede im heutigen Deutsch 123

5.2.1.1. Die traditionelle Auffassung im Rahmen der Grammatik des Deutschen 123

5.2.1.2. Die soziale Funktion: reziproker versus nicht-reziproker Gebrauch 125

| | | Seite |
|---|---|---|
| 5.2.1.3. | Genese der heutigen Anredeformen | 128 |
| 5.2.2. | Sprecher-Hörer-Bezug im modernen Japanisch | 131 |
| 5.2.2.1. | Sprachpolitische Bedeutung der Anredeformen im heutigen Japan | 131 |
| 5.2.2.2. | Sozial gebundene Verwendungsweisen der Anredeformen | 132 |
| 5.2.2.3. | Strukturelle Merkmale | 134 |
| 5.3. | Durchgehende Markierung des Sprecher-Hörer-Bezugs als Merkmal des Japanischen | 136 |
| 5.3.1. | Honorative Verbformen | 137 |
| 5.3.2. | Partner- und stoffbezogener Honorativ | 138 |
| 5.3.3. | Ji- und Shi-Aspekt | 14o |
| 5.4. | Konsequenzen für den Zweitsprachenerwerb | 141 |
| 5.4.1. | Problematik einer "Pragmadidaktik" | 143 |
| 6. | Wissenschaftssprachliche Voraussetzungen der in der Bundesrepublik studierenden Japaner | 147 |
| 6.1. | Konfrontation der japanischen Studenten mit dem Komplex "Wissenschaftssprache" an deutschen Universitäten | 147 |
| 6.1.1. | "Wissenschaftsdeutsch" als Gegenstand der Sprachprüfung | 147 |

| | | Seite |
|---|---|---|
| 6.1.2. | Der wissenschaftliche Diskurs und die Humboldtsche Seminardiskussion | 154 |
| 6.1.3. | Pragmatische Merkmale des wissenschaftlichen Gesprächs | 157 |
| 6.2. | Schulsystem und muttersprachlicher Unterricht im heutigen Japan | 159 |
| 6.2.1. | Individueller Persönlichkeitswert als übergeordnetes Lernziel | 16o |
| 6.2.2. | Stoffdruck durch das Schriftsystem | 162 |
| 6.3. | Rezeption westlichen wissenschaftlichen Denkens, Schulentwicklung und Sprachreform seit der Meiji-Zeit | 166 |
| 6.3.1. | Auseinandersetzung zwischen traditioneller und westlicher Denkweise | 168 |
| 6.3.2. | Schulentwicklung und wirtschaftliche Expansion | 172 |
| 6.3.3. | Stufen der Sprachreform | 176 |
| 6.4. | Individualisierung und Konkurrenzverhalten in Japan | 181 |
| 6.5. | Didaktische Konsequenzen | 188 |

Anmerkungen

Literaturverzeichnis

## 1. Einleitung

1.1. Gegenstand der Arbeit ist ein Vergleich des Deutschen und Japanischen im Hinblick auf die besonderen Sprachschwierigkeiten japanischer Studenten bei der Aufnahme eines wissenschaftlichen Studiums in der Bundesrepublik.

Mit M. HELLINGER lassen sich drei Typen des Sprachvergleichs unterscheiden[1]: Der Sprachvergleich im Rahmen der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft, der Sprachvergleich mit dem Ziel der Erstellung einer Sprachtypologie sowie der Sprachvergleich als kontrastive Grammatik. Als herausragende Merkmale der historisch-vergleichenden Disziplin nennt M. HELLINGER die diachrone Orientierung mit dem Ziel der Rekonstruktion gemeinsamer früherer Sprachstufen von miteinander verwandten Sprachen. Die Sprachtypologie vergleicht dagegen vorwiegend historisch nicht verwandte Sprachen und versucht, universelle Klassifikationsmerkmale zu entwickeln - für sie ist u. a. die Bezugnahme auf die Universalitäts- bzw. Relativitätshypothese charakteristisch. Für die kontrastive Grammatik schließlich steht die explizite und durchgehende Bindung an eine Grammatiktheorie sowie die Ausrichtung auf eine mögliche Applikation der Ergebnisse im Fremdsprachenunterricht im Vordergrund.[2]

Wiewohl in der vorliegenden Arbeit diachrone Aspekte einbezogen werden und bei einem Vergleich von zwei historisch nicht verwandten Sprachen das Eingehen auf die Relativitäts- bzw. Universalitätshypothese notwendig erscheint, insofern also Berührungspunkte mit den beiden zunächst genannten Typen des Sprachvergleichs bestehen, nimmt das Thema doch vorrangig auf die für die kontrastive Grammatik charakteristische didaktische Orientierung Bezug. Inwieweit die Arbeit

dennoch von der Grundkonzeption der "kontrastiven Grammatik" abweicht, soll an der Kritik des für diese Disziplin konstitutiven Verhältnisses von anwendungsbezogener Orientierung und Bindung an eine strukturalistische Sprachauffassung verdeutlicht werden.

1.2. Der Vergleich zweier Sprachen wie des Deutschen und des Japanischen kann im Sinne der kontrastiven Grammatik wie der strukturalistischen Sprachwissenschaft definiert werden als der Vergleich der Grammatiken dieser Sprachen, wobei der Begriff "Grammatik einer Sprache" neben einer Metasprache vorrangig verschiedene Ebenen umfaßt, auf denen die Ausdrücke dieser Sprache repräsentiert werden.[3)] Aus strukturalistischer Sicht ist (mindestens) die Satzstruktur-, Wort- und Phonemebene zu unterscheiden. Unter einem Sprachvergleich könnte demnach die Analyse und Konfrontation zweier Einzelsprachen auf je einer der genannten Ebenen im Rahmen einer Grammatiktheorie verstanden werden. Klassische Beispiele für einen Sprachvergleich im Sinne der strukturalistischen Sprachauffassung sind kontrastive Analysen auf der Phonemebene: im Rahmen eines theoretischen Phonemkonzepts werden zunächst die Beziehungen der Einheiten in den Einzelsprachen zueinander untersucht und in einem zweiten Schritt kontrastiv analysiert. Einen dritten Schritt stellt die didaktische Analyse als Hypothese über wahrscheinliche Interferenzstellen beim Zweitsprachenerwerb dar. Die Plausibilität, die dieses Verfahren auch in didaktischer Hinsicht hat, hängt damit zusammen, daß es auf der Phonemebene lediglich notwendig ist, "direkte Beziehungen", also rein innersprachliche Bedingungen zu berücksichtigen. Hinsichtlich der übrigen genannten Ebenen sind dagegen auch "indirekte Beziehungen" zu berücksichtigen, nämlich das Verhältnis des sprachlichen Ausdrucks zur außersprachlichen Wirklichkeit.

Intuitiv wird auf die innersprachlichen Bedingungen wie auf die außersprachliche Wirklichkeit bei der Übersetzung vergleichend Bezug genommen. Schwierigkeiten und "Fehler" bei der Übersetzung lassen sich auf zwei Ursachen zurückführen: einmal die Unfähigkeit, eine strukturelle Entsprechung des Ausgangstextes in der Zielsprache herzustellen - insofern geht es um eine Äquivalenz hinsichtlich der direkten Beziehungen in den Einzelsprachen. Zum anderen kann ein Text einen spezifischen Bezug zur Wirklichkeit herstellen, der sich in der Verwendung von der Einzelsprache eigentümlichen Wörtern und Wendungen niederschlägt, für die es in der Zielsprache keine unmittelbaren Entsprechungen gibt. Die zweite Ursache sprengt die Möglichkeit des Sprachvergleichs im Rahmen des grammatischen Modells. In nicht-trivialen Fällen ist hier die Einbeziehung historischer Daten sowie der Rekurs auf die hermeneutische Reflexion geboten.

Dies bedeutet auch, daß die Grammatik einer Sprache nur einen Teil der Bedingungen des Sprachverhaltens eines Sprechers erfaßt. Lediglich die "direkten" Beziehungen können im Prinzip vollständig abgebildet werden; die indirekten (semantischen) nur dann, wenn sie nicht primär durch die außersprachliche Wirklichkeit, den "Gegenstandsbereichen", bestimmt wird. Die Grammatiktheorie ist daher genötigt, "sprachexterne" und "sprachinterne" Bedingungen des Sprachverhaltens zu unterscheiden. In den die "Studia Grammatica" einleitenden "Thesen" heißt es:

> Die Gesamtheit der indirekten und direkten Beziehungen innerhalb und zwischen Ausdrücken kann auch aufgefaßt werden als die Bedingungen, von denen das S p r a c h v e r h a l t e n der Sprecher, das heißt Sprechen und Verstehen von Ausdrücken, abhängt. Diese Bedingungen des Sprachverhaltens sind dann einzuteilen in s p r a c h e x t e r n e Bedingungen, das sind solche, die nur von den Gegenstandsbereichen abhängen, auf die sich die verschiedenen S(G) beziehen, und s p r a c h i n -

> t e r n e Bedingungen, das sind solche, die von den Gegenstandsbereichen unabhängig sind. [...] Eine Grammatik kann damit auch interpretiert werden als eine Theorie der sprachinternen Bedingungen des Sprachverhaltens.(4)

Die methodische Schwierigkeit bei der Beschränkung des Beschreibungsgegenstandes der linguistischen Theorie auf die sprachinternen Bedingungen des Sprachverhaltens liegt in der Abgrenzung gegenüber den externen Bedingungen. Am Beispiel der Pragmatik-Diskussion läßt sich aufweisen, daß diese Grenzlinie nicht in der Eindeutigkeit gezogen werden kann, wie dies die "Thesen" der"Studia Grammatica" unterstellen.[5)]

In größerer Schärfe stellt sich dieses Problem im Zusammenhang mit der Sprachaneignung. Ein Vergleich von Ausgangs- und Zielsprache im grammatischen Modell kommt zur Feststellung von Systemdifferenzen, von denen u. a. anzunehmen ist, daß sie das Sprachverhalten beim Zweitsprachenerwerb beeinflussen. Da aber prinzipiell nur ein Teil der indirekten Beziehungen durch den Vergleich erfaßt werden kann, bleibt völlig ungeklärt, ob es die hinsichtlich der Aneignungsschwierigkeiten wesentlichen Kontrastmomente sind, die beschrieben werden.

Eine wesentliche, meist implizit gemachte Voraussetzung didaktisch motivierter strukturalistischer Sprachvergleiche ist die Annahme einer Homologie zwischen den didaktischen Regeln der Steuerung des Sprachverhaltens im Rahmen des Zweitsprachenerwerbs und dem Systemvergleich. Ein Schlüsselbegriff ist in diesem Zusammenhang der Ausdruck "Interferenz". G. STICKEL charakterisiert den Zusammenhang von didaktischer Zielsetzung und Strukturvergleich folgendermaßen:

> Der Lernende erwartet schon wegen der angenommenen kommunikativ-funktionalen Übereinstimmungen auch Entsprechungen zwischen den Bedeutungs- und Ausdrucksstrukturen der beiden beteiligten

> Sprachen. Wo solche Erwartungen bestätigt werden, wird der Lernprozeß begünstigt. Wo strukturelle Unterschiede (Kontraste) zwischen den beiden Sprachen bestehen, führt die Neigung, Eigenschaften der Primärsprache auf die Zielsprache zu übertragen, zu Fehlern. Hierbei spricht man von negativem Transfer oder Interferenz.
>
> [...] Kontrastbedingte Lernschwierigkeiten und Fehler können durch Lehrmaterialien und -methoden behoben werden, welche die Kontraste zwischen Primär- und Zielsprache durch Bewußtmachung und entsprechende Übungen gezielt berücksichtigen.
>
> [...] Eine wesentliche Voraussetzung hierfür ist ein systematischer Vergleich der beiden Sprachen, der mit der Beschreibung der einzelsprachlichen Einheiten und Strukturen und der zwischensprachlichen Entsprechungen und Kontraste den linguistischen Bezugsrahmen für Fehlerbeobachtungen und -analysen und für die Entwicklung von entsprechenden didaktischen Verfahren bietet.(6)

Die Ableitung, die G. STICKEL vornimmt, reflektiert nicht den erkenntnistheoretischen Bruch zwischen didaktischer Zielsetzung und strukturalistischer Analyse. Im Vorwort des ersten Bandes der "Studia Grammatica" wird der theoretische Zusammenhang, in dem die strukturalistische Sprachwissenschaft im Hinblick auf die neuere, durch die generative Transformationsgrammatik bestimmte Entwicklung steht, folgendermaßen charakterisiert:

> Im Laufe dieser grundsätzlichen Untersuchungen wurde zunehmend deutlicher, daß die Beschreibung bestimmter Eigenschaften der Sprache mit den Hilfsmitteln verschiedener Zweige der Mathematik vorzunehmen ist, [...].
> Weiterhin wurden die Beziehungen zu Nachbarwissenschaften wie etwa der Informationstheorie, der Phonetik, der formalen Logik oder der Sprachpsychologie untersucht und zum Teil bereits exakt formuliert. [...]
> Im letzten Jahrzehnt vollzog sich diese Entwicklung unter zunehmendem Einfluß der Fragen, die sich aus der automatischen Übersetzung und der Theorie der datenverarbeitenden Maschinen ergeben. Dieser Einfluß ist durch seine prinzipiellen Probleme beinahe noch wichtiger als durch seine konkreten Aufgaben.(7)

Es ist davon auszugehen, daß dieser erkenntnistheoretische Zusammenhang auch dort besteht, wo nicht explizit

auf ihn verwiesen wird, sondern lediglich die aus diesem theoretischen Zusammenhang entwickelten Verfahrensweisen angewendet werden. Weiter kann angenommen werden, daß das transformationstheoretische Modell nicht nur einen zum taxonomischen Strukturalismus alternativen Entwurf darstellt, sondern die allen strukturalistischen Verfahrensweisen gemeinsamen Grundannahmen expliziter und theoretisch geschlossener darstellt und insofern als fortgeschrittenere Position anzusehen ist.

Die sprachdidaktische Reflexion hat demgegenüber ein Sprachverhalten zum Gegenstand, das nicht in Analogie zu den datenverarbeitenden Maschinen auf die sprachinternen Fakten reduzierbar ist - sie hat die muttersprachliche Sozialisation der Lernenden umfassend zu berücksichtigen. Aus den unterschiedlichen Betrachtungsweisen ergeben sich unterschiedliche methodische Konsequenzen.

1.3. Die sprachdidaktische Ausgangsposition des Fremdsprachenlehrers an allgemeinbildenden Schulen weist einen entscheidenden Unterschied auf zu der des Deutschlehrers an Volkshochschulen, Universitäten und Ausländerklassen allgemeinbildender Schulen, wo Ausländer unterschiedlicher Nationalitäten die Zielgruppen darstellen. Während dem Englischlehrer an allgemeinbildenden Schulen die sprachliche Ausgangslage seiner Klasse sowie die des einzelnen Schülers im Prinzip durch Introspektion und didaktische Reflexion zugänglich ist, ist dem Deutschlehrer für Ausländer diese Ausgangsdisposition in der Regel nur in groben Zügen vertraut, insbesondere fehlt dem Lehrenden die Möglichkeit, sich "intuitiv" auf die sprachliche Situation der Zielgruppe einzustellen, da er sich - wenn er Deutscher ist - selbst niemals in der vorliegenden Spracherwerbssituation befunden hat: als Aus-

länder (Türke, Japaner, ...) in einem deutschsprechenden Land zu leben und hier Deutsch zu lernen.

Auf diese sprachdidaktische Grundsituation nimmt der Terminus "Deutschunterricht für Ausländer" Bezug, er kann nur den Sprachunterricht in einem deutschsprechenden Land an Angehörige jeweils anderer Nationen bezeichnen, als Bezeichnung für den Deutschunterricht in der Sowjetunion, Japan, den USA usw. dagegen ist er unsinnig. Da andererseits der Terminus "Deutschunterricht im Ausland" sowohl historisch belastet als auch gleichfalls semantisch unstimmig erscheinen muß, liegt der Ausweg hinsichtlich der Benennung in der Einebnung der didaktischen Differenz: seit dem Ausgang der sechziger Jahre gilt als offizielle Bezeichnung für das Fachgebiet die Bezeichnung "Deutsch als Fremdsprache"[8], für die einschlägige Fachzeitschrift wird als Titel "Zielsprache Deutsch" gewählt. Die wissenschaftliche Fundierung des so entstandenen Fachgebiets leistet dem Anspruch nach die strukturalistische Sprachwissenschaft.

Für die sprachlehrmethodische Umsetzung systemlinguistischer (strukturalistischer) Erkenntnisse ist die Verwendung audiolingualer, einsprachiger Lehrmethoden bestimmend. Für diese Methoden ist die Konzentration auf die grammatische Struktur der Zielsprache in Verbindung mit dem Einsatz bestimmter Unterrichtstechniken charakteristisch. Programmatisch wird diese Auffassung von den Herausgebern der Zeitschrift "Zielsprache Deutsch" folgendermaßen formuliert:

> Ob das Deutsche weiterhin seine Rolle im Spiel der Weltsprachen behält, wird auch davon abhängen, ob es gelingt, das Medium deutsche Sprache, dessen sich die Herausgeforderten und Angesprochenen bedienen, wissenschaftlich zu erhellen, synchronisch zu beschreiben und unter Einsatz aller technischen Unterrichtsmittel im modernen Sinne lehrbar zu machen.(9)

An dieser Grundauffassung ist neuerdings vor allem

im Zusammenhang mit der Erteilung von Deutschunterricht an ausländische Arbeiter sowie ihrer Kinder Kritik geübt worden. Neben der Einbeziehung kontrastiver linguistischer Ergebnisse, die ja auch vom Standpunkt des o. a. Zitats aus möglich ist, wird die Berücksichtigung der gesamten sprachlichen Sozialisation der Zielgruppe gefordert. Charakteristisch für diese Auffassung ist die Integration von linguistischen und außerlinguistischen, vor allem sozialpsychologischen Gesichtspunkten.[10] In sprachlehrmethodischer Hinsicht wird die Aufgabe der Einsprachigkeit und die Einführung bilingualer Methoden gefordert, in organisatorischer Hinsicht die Einrichtung von hinsichtlich der Herkunftssprache homogenen Lerngruppen.[11] Diese letzte Forderung erscheint für die Zielgruppe japanischer Studenten, die sich zu Ausbildungszwecken in der Bundesrepublik aufhalten, in materieller Hinsicht unerfüllbar, in didaktischer Hinsicht für den Bereich der Universität auch kaum sinnvoll. Dagegen kann dem Konzept einer bedingungslosen Einsprachigkeit bei heterogenen Lerngruppen das einer "aufgeklärten Einsprachigkeit"[12] entgegengesetzt werden, das die jeweils besonderen Bedingungen der sprachlichen Sozialisation im Heimatland berücksichtigt und gemäß dem Grundsatz der inneren Differenzierung den Sprachunterricht mitstrukturiert.

Das Konzept der aufgeklärten Einsprachigkeit stellt höhere Ansprüche an die "Professionalität" des Sprachlehrers. Er muß neben der bewußten Verfügung über die Regeln der Zielsprache sowie der Kenntnis sprachlehrmethodischer Grundsätze orientiert sein über die Grundbedingungen der sprachlichen Sozialisation in den Herkunftsländern und in der Lage sein, Schwierigkeiten beim Zweitsprachenerwerb hypothetisch vorherzusagen bzw. einzuordnen. Im Sinne dieser Forderung stellt das Wissen des Sprachlehrers ein didaktisches Korrektiv dar für die Beschreibung des Abstandes von Herkunfts-

und Zielsprache; der Gegenstand des Sprachvergleichs besteht nicht allein in einem Vergleich des deutschen und japanischen Sprachsystems, sondern er nimmt zugleich Bezug auf den Prozeß des Zweitsprachenerwerbs des deutschlernenden Japaners. Ziel ist es, zu einer hypothetischen Hierarchisierung der Sprachschwierigkeiten zu gelangen, denen sich deutschlernende Japaner gegenübersehen. Bezieht man den o. a. Unterschied in der didaktischen Ausgangssituation von Fremdsprachenlehrern an allgemeinbildenden Schulen zu Deutschlehrern für Ausländer ein, so läßt sich als Zielbestimmung festhalten: der Sprachvergleich ist so zu formulieren, daß er neben den grammatischen Kontrasten diejenigen Informationen der didaktischen Reflexion zugänglich macht, die im "Normalfall" des Fremdsprachenunterrichts an allgemeinbildenden Schulen den Lehrern durch Introspektion zugänglich sind.

Die didaktische Zielsetzung ist als praktisches Erkenntnisinteresse angewiesen auf sprachtheoretische Ansätze. Im Gegensatz zum Vergleich "im Modell" ergibt sich daraus die Notwendigkeit eines eklektischen Verfahrens. Ziel ist die Integration und Beurteilung verschiedener - strukturalistischer und nicht-strukturalistischer - Beschreibungsansätze, um mit ihrer Hilfe zu einer hypothetischen Ableitung der kontrastbedingten Sprachschwierigkeiten zu gelangen. Zunächst erscheint es notwendig, die hinsichtlich eines deutsch-japanischen Sprachvergleichs relevanten Problemebenen zu benennen.

1.4. Japaner haben, das ist vielfach beobachtet worden, besondere Schwierigkeiten beim Erwerb von Fremdsprachen.[13] Es erscheint naheliegend, die Gründe für diese besonderen Schwierigkeiten beim Fremdsprachenerwerb in der muttersprachlichen Situation der Japaner zu suchen, die aus im einzelnen zu bestimmenden Grün-

den dem Erlernen einer zweiten Sprache besonders abträglich sein könnten. Doch enthält die Einschätzung, daß Japaner besondere Schwierigkeiten beim Fremdsprachenerwerb hätten, bereits eine unzulässige Verallgemeinerung. Die in Japan an Schule und Hochschule vermittelten Fremdsprachen sind vorwiegend europäische Sprachen. Aufgrund des Entwicklungsstandes des japanischen Schulwesens wird aber zumindest implizit die Effektivität des Unterrichts in Japan mit der an europäischen bzw. nordamerikanischen Schulen verglichen, wo im Fremdsprachenunterricht gleichfalls fast ausschließlich europäische Sprachen unterrichtet werden. Ein Urteil über eine für Japaner spezifische negative Disposition für den Erwerb von Fremdsprachen ließe sich mit grösserer Berechtigung erst abgeben, wenn es umfangreichere Erfahrungen gäbe hinsichtlich des Lernerfolgs von europäischen Schülern beim Erwerb von mit der Muttersprache weder vom Sprachtyp noch von historischen Bedingungen her verwandten Sprachen. Auch im Rahmen der Sprachausbildung in heterogenen Lerngruppen an westdeutschen Universitäten zeigen Japaner im Vergleich zu Angehörigen anderer nicht-europäischer Nationen auffallende Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache. Auch bezüglich dieser Beobachtung ist eine vorschnelle Generalisierung unangebracht. Zunächst gilt sie nicht für alle Teilbereiche der kommunikativen Kompetenz, sodann ist zu berücksichtigen, daß ein großer Teil von Angehörigen nicht-europäischer Nationen in einem durch die Kolonialisierung bedingten engen Kontakt mit europäischen Sprachen getreten sind, deren Bedeutung für die betreffenden Länder oft weit über der des Schulenglisch in Japan liegt; die Tatsache, daß Japan faktisch als einziges nicht-europäisches Land dem Schicksal der Kolonialisierung entgehen konnte, ist in diesem Zusammenhang gleichfalls von Bedeutung.

Die Gründe für die besonderen Schwierigkeiten von

Japanern beim Fremdsprachenerwerb lassen sich damit eingrenzen auf dem vom Sprachtypus wie von den historischen Bedingungen her besonders großen Abstand des Japanischen zu den europäischen Sprachen: Deutsch ist für Japaner "schwerer" als für Lernende mit z. B. Englisch als Muttersprache oder auch als echter Zweitsprache mit hoher kommunikativer Relevanz im Heimatland. Die besonderen Schwierigkeiten deutschlernender Japaner entsprechen damit z. B. denen türkischer Arbeiter in der Bundesrepublik im Vergleich zu ihren ausländischen Kollegen mit europäischen Muttersprachen. Der sprachliche Abstand wirkt reziprok: Die Schwierigkeiten deutschlernender Japaner haben ihre Entsprechung in den Schwierigkeiten japanischlernender Deutscher. Dabei ist mit erheblich größeren Schwierigkeiten auf deutscher Seite zu rechnen, da die europäischen Sprachen, im Vergleich zum Japanischen, ein größeres Maß an Universalität, vor allen Dingen durch die Funktion als Wissenschaftssprachen, erreicht haben. Aus der Sicht einer Japanerin, die in Deutschland Japanischunterricht erteilt hat, stellt sich dies sehr viel seltener diskutierte Phänomen nach einem Bericht der "Frankfurter Rundschau" folgendermaßen dar:

> Eine Japanischlehrerin aus München fand bei ihrem Unterricht mit Deutschen heraus: "Die japanische Sprache ist für Deutsche so schwierig, weil sie mehr ein 'gefühlsorientiertes' Denken beansprucht als ein logisches. Verallgemeinernd gesagt, sind die Deutschen zu unflexibel dazu." Von ihren rund dreihundert deutschen Schülern, fährt sie fort, hätten eigentlich nur fünf wirklich Japanisch sprechen gelernt.(14)

Die Betonung des sprachlichen Abstandes zwischen historisch nicht verwandten Sprachen, der unterschiedliche sprachliche Hintergründe des Denkens konstituiert, ist Gegenstand der sprachlichen Relativitätshypothese. Während die Geltung dieser Hypothese in der US-amerikanischen Literatur vorrangig durch einen Vergleich von Strukturen des Englischen mit denen der aussterbenden Indianer- und Eskimosprachen demonstriert

wird, hat im deutschen Sprachraum P. HARTMANNs Arbeit "Einige Prinzipien des japanischen Sprachbaus", in der er die Rolle des Verbs sowie die Geltung der Subjekt-Prädikatsstruktur im Deutschen und Japanischen vergleicht, eine analoge Rolle gespielt und hat sogar Eingang in die Dudengrammatik gefunden.[15] P. HARTMANN faßt das Ergebnis seines Vergleichs folgendermaßen zusammen:

> Damit können die am Japanischen gemachten Beobachtungen zu der allgemeinsprachwissenschaftlichen Feststellung erhoben werden:
>
> In einer Sprache ohne Verbum finitum, wie es das Indogermanische besitzt, ist eine eindeutig prädizierende, d. h. etwas einem Subjekt ausdrücklich beilegende Aussage nicht möglich. Alle Satzaussagen sind in sich autark und können nur in einem genitivisch-possessiven Verhältnis zu einem Subjekt stehen. Dieses ist immer nur Attribut zum "Prädikat", das alle Sachverhalte nur in ihrem So-Sein darstellen kann. Sprachen dieser Art könnten als "referierende Sprachen" bezeichnet und zusammengefaßt werden, während das Indogermanische als eine "interpretierende Sprache" zu vermerken wäre. (16)

P. HARTMANN vertritt damit, Weisgerber folgend, die Hypothese von der linguistischen Relativität in ihrer harten Version, d. h. er nimmt eine weitgehende Identität von Denkprozessen und sprachlichen Strukturen an. Seine Auffassung leitet er vorrangig von einem unterschiedlichen syntaktischen Status des deutschen und des japanischen Verbs ab; eine Prüfung seiner Hypothese über den unterschiedlichen logischen Aufbau des deutschen und japanischen Satzes wird also im Zusammenhang mit der Behandlung syntaktischer bzw. logikogrammatischer[17] Probleme erfolgen.

Als direkte Entgegensetzung gegen die (grammatisch motivierte) Relativitätshypothese ist die Auffassung der vor allem durch N. CHOMSKY theoretisch begründeten Universalitätshypothese anzusehen. So schreibt T. KANEKO im Zusammenhang einer deutsch-japanischen Strukturanalyse:

> [...] was die gegenseitige Völkerverständigung durch sprachliche Mittel gefährdet, ist eben nicht auf spezielle einzelsprachliche Phänomene zurückzuführen, sondern das ist u. a. der anerzogene Aberglaube des linguistischen Relativismus, d. h. die Annahme, daß ein Mensch sich aus seiner muttersprachlichen Befangenheit eigentlich nie lösen könne. (18)

Auch wenn man prinzipiell der Universalitätshypothese zuneigt, wird man nicht übersehen können, daß sich mit der Warnung vor dem linguistischen Relativismus ein anderes Motiv verbindet, nämlich die systematische Ausblendung "sprachexterner" Bedingungen. T. KANEKO nennt als erste Prämisse seines Strukturvergleichs:

> Die weitgehend gemeinsamen Elemente in der Organisation der menschlichen Sprachen sind den kulturhistorisch bedingten, ethnologisch-einzelsprachlichen Besonderheiten qualitativ weit überlegen. (19)

Diese Sprachauffassung schließt faktisch eine angemessene Einbeziehung "kulturbedingter" Sprachunterschiede als Voraussetzung für die besonderen psychischen Schwierigkeiten beim Erwerb der fremden Sprache, wie sie sich z. B. in der o. a. fehlenden "Flexibilität" japanisch lernender Deutscher äußert, als "sprachextern" aus der Betrachtung aus. Noch deutlicher wird diese Tendenz, wenn G. STICKEL als Herausgeber des Bandes "Deutsch-japanische Kontraste - Vorstudien zu einer kontrastiven Grammatik", in dem auch T. KANEKOs Arbeit erschienen ist, schreibt:

> Der Erwerb einer Fremdsprache ist nicht das Erlernen völlig neuer und andersartiger kommunikativer Verhaltens- und Handlungsweisen. Abgesehen von den meist überschätzten unterschiedlichen soziokulturellen Bedingungen für den Gebrauch der Fremdsprache kann der Lernende davon ausgehen, daß in der Fremdsprache prinzipiell die gleichen kommunikativen Funktionen und Akte verwirklicht werden können wie in der Primärsprache. (20)

Abweichend von der Auffassung, der Abstand zwischen der japanischen und deutschen Sprache sei vornehmlich

durch die Sprachsysteme als Systeme von sprachinternen Beziehungen bedingt, vertreten verschiedene Autoren die Auffassung, es handele sich vornehmlich um unterschiedliche Prinzipien der Verwendung sowie der Sprachauffassung.[21)] Tatsächlich zeigt ein Vergleich der beiden Sprachen auf der pragmatischen Ebene, daß dort, wo im Deutschen lediglich stilistische Unterschiede vorzuliegen scheinen, im Japanischen strikte Regularitäten zu beachten sind; die pragmatische Regelebene, die für den deutschen Durchschnittssprecher vielfach erst durch die Verwendung einer Metasprache bewußt wird, liegt dem japanischen Sprachbewußtsein als komplexes, strikt einzuhaltendes Regelinventar vor, das vielfältig mit den außersprachlichen sozialen Bezügen verknüpft ist. Die Wechselwirkung außersprachlicher gesellschaftlicher Faktoren mit sprachlichen Verhaltensnormen könnte in Entgegensetzung zur These von einer die Denk- und Verhaltensprozesse begrenzenden rein sprachlichen Zwischenwelt herangezogen werden, um das sprachliche Verhalten von Japanern auch in der Fremdsprache zu erklären. So ist die lexikalisch-begriffliche Problematik ebenso wie die pragmatische Verwendungsproblematik ohne die Bezugnahme auf die soziale Realität nicht darstellbar. Dennoch wird hier der vorrangig linguistische Beschreibungsansatz von der Sache her lediglich transzendiert, nicht aber aufgegeben. Anders verhält es sich, wenn man die Sprachschwierigkeiten deutschlernender Japaner im didaktischen Zusammenhang des Ziels des Spracherwerbs betrachtet und damit der wissenschaftssprachliche Aspekt in den Vordergrund rückt. Aus einer so modifizierten Betrachtungsweise ergibt sich die Notwendigkeit, die wissenschaftssprachliche Sozialisation von Japanern und Deutschen, die in beiden Ländern vorrangig durch das öffentliche Schulwesen vermittelt wird, zu vergleichen. Darüber hinaus erscheint es angebracht, die Bedingungen zu beschreiben, unter denen in Japan Wissenschaftlichkeit rezipiert und entwickelt wurde

und sie mit den für Deutsche geltenden Bedingungen zu vergleichen.

Neben syntaktischen Unterschieden werden für die Geltung der Relativitätshypothese vor allem lexikalisch-begriffliche Unterschiede als Belege für die Existenz einer sprachlichen Zwischenwelt angeführt.[22] Im Rahmen der häufig angeführten Unterschiede in der Bezeichnung der Farbwerte kann auf die Unterschiede hinsichtlich der "grün-blau"-Aufteilung (midori- ao ) verwiesen werden. Obwohl Beispiele dieser Art durchaus sprachliche Schwierigkeiten bedingen, stellen sie doch nicht mehr als punktuelle Besonderheiten dar. Von großer Bedeutung für die Begriffsaneignung und die Organisation der Begriffe sind die unterschiedlichen Schriftsysteme der beiden Sprachen. Ein Vergleich in diesem Bereich kann sich nicht, wie im Bereich der Phonologie, Syntax und Pragmatik, auf strukturalistische Vorarbeiten stützen: Die strukturalistische Sprachwissenschaft hat von Anfang an die Schrift als Beschreibungsgegenstand ausgeschlossen. Die Linguistik ist hier konsequent F. DE SAUSSUREs Auffassung, daß die Schrift etwas sekundäres, der Sprache äußerliches sei, gefolgt.[23]

Auf dem Gebiet der Sprachlehrmethodik hat sich die Ausblendung der Schrift und den mit ihr verbundenen sprachlichen Operationen im Modell des "native speaker" niedergeschlagen. Die Bedeutung des Schriftzeichens als Teil des sprachlichen Systems tritt besonders deutlich vor Augen, wenn man versucht, sich als Europäer das Japanische ausschließlich nach der audiolingualen Methode, also orientiert am Modell des native speaker, anzueignen - eine Erlernung der japanischen Sprache ohne den Erwerb der für diese Sprache charakteristischen Kulturtechniken erscheint ausgeschlossen, da sie das "sprachliche Denken" weitgehend mitbestimmen. Es ist anzunehmen, daß die durch das kanji-System bestimmte Ebene des "Sprachdenkens" auch auf den Erwerb einer

Fremdsprache einwirkt.

An die Stelle der "verdrängten" Schriftbetrachtung[24] ist wissenschaftsgeschichtlich die Phonologie getreten, denn auf diesem Gebiet der strukturalistischen Wissenschaft bewähren sich zunächst die Ausführungen F. DE SAUSSUREs, O. JESPERSONs, L. BLOOMFIELDs und anderer bezüglich der Vorrangigkeit des gesprochenen gegenüber dem geschriebenen Wort. J. DERRIDA kennzeichnet das Verhältnis von Linguistik und Phonologie folgendermaßen:

> Die Linguistik will also die Wissenschaft von der Sprache sein.[...] Unter dem für uns interessanten Gesichtspunkt ist zunächst in Betracht zu ziehen, daß dieser Wissenschaft häufig aufgrund ihrer phonologischen Grundlegung Wissenschaftlichkeit zuerkannt wird. Man neigt heute zu der Ansicht, die Phonologie übertrage ihre Wissenschaftlichkeit auf die Linguistik, die dann ihrerseits das epistemologische Modell für alle Humanwissenschaften abgebe. (25)

Andererseits gilt für die Rolle der Schrift in F. DE SAUSSUREs theoretischem System wie in dem seiner Nachfolger:

> Wenn die Schrift nur die "Darstellung" [...] der Sprache ist, so darf sie mit Recht aus dem Innern des Systems ausgeschlossen werden (denn man müßte annehmen, daß es hier so etwas wie ein Drinnen der Sprache gibt), so wie man auch das Abbild aus dem System der Wirklichkeit schadlos muß ausschließen können. (26)

1.5. Aus den vorgetragenen Überlegungen läßt sich folgender Aufbau des Sprachvergleichs ableiten: Für den Bereich der Phonologie gilt die eindeutige Priorität synchroner strukturalistischer Gesichtspunkte. A. NEYER hat für das Deutsche und Japanische eine kontrastive Studie nach dem Muster von W. G. MOULTONs Untersuchung für die Sprachen Deutsch und Englisch vorgelegt; diese im Sinne des Strukturalismus klassische Arbeit kann den Ausgangspunkt des Sprachvergleichs bilden. Über F. A. NEYER hinausgehend läßt sich am Beispiel der Frage-

intonation die Verquickung der Probleme der "supra-segmentalen Phonemebene" mit syntaktischen und semantischen Problemen darstellen. Auf der Ebene der Syntax sollen zunächst strukturelle Ursachen für besonders häufig auftretende Fehler durch die Gegenüberstellung der entsprechenden Teilstrukturen ermittelt werden. Es soll weiter auf die logiko-grammatische Grundstruktur des deutschen und japanischen Satzes eingegangen werden, um die These von syntaktisch bedingten "Denkunterschieden" auch im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Zweitsprachenerwerb zu überprüfen.

Im Rahmen des Komplexes Wortbildung und Wortbedeutung ist die Rolle des japanisch-chinesischen Schriftsystems für die Sprachaneignung zu untersuchen. In diesem Zusammenhang ist auch die Ausklammerung des Schriftproblems - und, damit verbunden, der Probleme der Begriffsaneignung - durch die moderne, strukturalistisch motivierte Sprachlehrmethodik zu diskutieren.

Mit der durchgehenden Markierung des Sprecher-Hörer-Bezugs im Japanischen geht eine starke Berücksichtigung dieses Bezugs in der tradierten japanischen Sprachauffassung einher. Neuerdings wendet sich auch die linguistische Pragmatik diesem Aspekt zu, der für die europäischen Sprachen eine sehr viel geringere Bedeutung zu haben scheint. Der Vergleich soll erhellen, inwieweit unterschiedliche Maximen des pragmatischen Sprachverhaltens den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache beeinflussen.

Der letzte Komplex geht aus von einer im engeren Sinn didaktischen Bestimmung der Zielgruppe. Im Gegensatz zu ausländischen Arbeitern ist das Ziel des Aufenthalts von japanischen Studenten in der Bundesrepublik die wissenschaftliche Qualifikation. Es soll deshalb versucht werden, die spezifischen wissenschaftssprachigen Voraussetzungen der japanischen Studenten zu be-

schreiben und mit den Bedingungen an deutschen Universitäten in Beziehung zu setzen.

## 2. Vergleich auf der phonologischen Sprachebene

### 2.1. Vergleich der segmentalen Einheiten

#### 2.1.1. Kontrastierung nach F. A. NEYER

F. A. NEYER legt in seiner kontrastiven Untersuchung des deutschen und des japanischen phonologischen Systems 19 japanische gegenüber 4o deutschen segmentalen Einheiten zugrunde. 13 japanischen Konsonanten /pbmtdnkgnszhr/ entsprechen auf deutscher Seite 21 Einheiten /pbmtdnkgnfvszszcjyrhl/. Zu zunächst drei japanischen Vokalen /eoa/ stellen sich 19 deutsche: /ɨʉɵəɑʏ/, die gleichen Vokale mit dem Merkmal [+gespannt], /ə ,ɛ/ sowie drei Diphthonge /ai, oi, au/. Keine Entsprechung haben im Deutschen die Segmente /:/ (Dauer) sowie /y/ und /w/ (Semikonsonanten). Aus den Semikonsonanten entstehen durch Distribution zwei weitere japanische Vokale /y:/ und /w:/, d. h. F. A. NEYER faßt die Vokale /i/ und /u/ als Allophone von /y/ und /w/ auf; sie sind nur vor /:/ als silbentragende Vokale verwirklicht.[1)]

Das japanische Konsonantensystem hat seine Hauptallophone vor /a, e, o/: [ ta, te, to ...]. Demgegenüber zeigen sich wesentliche Veränderungen vor /y/ und /w/: Vor /y/ werden /t, d, z, s, h/ palatalisiert: [ ʧi, ǰi(= dzi), ši, çi]; /w/ bewirkt eine Labialisierung der vorhergehenden Konsonanten, besonders deutlich vor /h, t, d/, wo die Allophone [ fu ], [ tsu ], [ dzu ] erscheinen. Nach F. A. NEYER stellen die genannten Veränderungen zugleich eine allophone Verwirklichung der Phoneme /y/ und /w/ dar.[2)]

Das deutsche Konsonantensystem zeigt nach F. A. NEYER keine vergleichbar radikalen allophonen Abweichungen. Als am ehesten vergleichbar wäre die Verteilung von

/x/ und /ç/ anzusehen, für die F. A. NEYER aber gleichfalls eigenständige Phoneme annimmt[3], sowie die Stimmlosigkeit auslautender Konsonanten.

Für die japanischen Vokale gelten folgende Bedingungen: Sie werden nasaliert vor Nasalen; die hohen Vokale [i] und [u] werden stimmlos in unakzentuierter Silbe zwischen stimmlosen Konsonanten bzw. zwischen stimmlosem Konsonant und Phrasierungsgrenze.[4] Die deutschen Vokale zeigen einen Gegensatz von gespannt - ungespannt sowie rund - nicht rund. Außerdem hat das Japanische keine Entsprechung des Deutschen /ə/.[5]
Für die deutschen Diphthonge setzt F. A. NEYER gleitenden Übergang als unterscheidendes Merkmal an. Dieser Übergang fehlt bei der japanischen Vokalfolge.[6] Ein weiterer wichtiger Konflikt liegt in unterschiedlichen Silbenstrukturen. Während F. A. NEYER für das Japanische vier Silbentypen festhält, die sämtlich das Zusammentreffen von zwei oder mehr Konsonanten ausschließen (1. V, 2. CV, 3. CSV , 4. CSSV, wobei V gleich Vokal, C gleich Konsonant, S gleich Semikonsonant) zeigt das Deutsche eine Silbenstruktur, die von V bis CCCVCCCC bzw. CCCVVCCC reicht.[7] Allerdings wird dieser Konflikt abgemildert durch die o. a. Eigenschaft japanischer Vokale, daß sie unter bestimmten Bedingungen stimmlos werden und daß damit Silbenverbindungen im Japanischen der phonetischen Realisierungen eines Teils der Konsonantenverbindungen im Deutschen nahekommen. Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, daß die japanische Silbenstruktur einen Konsonanten im Auslaut ausschließt (mit charakteristischer Ausnahme des silbischen Nasals).
Folgendes sind nach F. A. NEYERs Beschreibungen die Hauptunterschiede zwischen dem japanischen und dem deutschen System in Bezug auf die segmentalen Einheiten:

1. Mehr als die doppelte Menge von Phonemen im deutschen System.

2. Allophone Verwirklichung der japanischen Phoneme /y/ und /w/, was einer Palatalisierung bzw. Labialisierung der vorausgehenden Konsonanten entspricht.
3. Nasalierung und mögliche Stimmlosigkeit der japanischen Vokale.
4. Rundung und Gespanntheit als kontrastive Merkmale der deutschen Vokale.
5. Abweichende Silbenstruktur.
6. Fehlen des Phonems /ə/ im Japanischen.

### 2.1.2. Kontrastbedingte Lernschwierigkeiten

Anhand von F. A. NEYERs Beschreibung der Konfliktercheinungen lassen sich die Mehrzahl der im Deutschunterricht für Japaner auftauchenden Aussprachefehler im segmentalen Bereich phonologisch interpretieren und einer didaktischen Analyse zuführen. Die aufgeführten Fakten stimmen gut mit den empirisch beobachteten Lernschwierigkeiten von Japanern überein[8]: Die große Mehrzahl der beobachteten phonetischen Realisierungsschwierigkeiten läßt sich in F. A. NEYERs phonologisches Modell integrieren. Der große Vorteil einer Interpretation nach der vergleichenden Systemanalyse liegt in der Möglichkeit, auftretende Fehler nicht nur ad hoc korrigieren zu können, sondern dem Studenten eine zusammenhängende Erklärung liefern zu können sowie in der Möglichkeit zur Bereitstellung linguistisch gut motivierten didaktischen Materials. Für den Deutschunterricht an japanischen Studenten lassen sich aus den aufgeführten Hauptschwierigkeiten folgende Konsequenzen ziehen: Da das Deutsche gegenüber dem Japanischen über mehr als die doppelte Menge an Phonemen verfügt, ergibt sich als Grundproblem auf der phonologisch-segmentalen Ebene die Unterdifferenzierung[9] des japanischen Sprechers. Dem entspricht die größere Regelhaftigkeit des Japanischen.[10] Hieraus ergeben sich für die didaktisch-methodische Umsetzung die folgenden Möglichkeiten. Er-

stes methodisches Hilfsmittel ist die Erweiterung des Phoneminventars mit Hilfe von Diskriminierungsübungen durch minimale Wortpaare. Hierbei ist zu unterscheiden zwischen Kontrasten ohne Entsprechung im Japanischen - klassisches Beispiel: Die r-l-Opposition im Deutschen; auch die im Deutschen kontrastiven Merkmale Rundung (/e/ - /ö/) und Gespanntheit (offen/Ofen) gehören hierher - einerseits und der Mehrzahl der Fälle, wo die phonetische Realisierung eines deutschen Phonems über die allophone Verwirklichung eines japanischen Phonems zwar bekannt ist, die japanische Redundanzregel aber den Aufbau des deutschen Systems stört. In solchen Fällen läßt sich der Lernprozeß durch eine explizite Bezugnahme auf das japanische System verkürzen: Insbesondere müssen diejenigen Regeln, die eine allophone Verwirklichung der japanischen Konsonanten vor /y/ und /w/ bewirken, "blockiert" werden. So wird "sie" von ungeschulten Sprechern wie [dzi] gesprochen[11], weil im Japanischen nachfolgendes /y/ den vorausgehenden Vokal palatalisiert, aber auch die für einen japanischen Sprecher weitaus komplexeren Verhältnisse von /f/ und /h/, etwa in den Wörtern vor, vier, Hunger, hier (tendenziell als [ho], [çi], [fu] und [çi] realisiert) gehören hierher. Eine weitere besondere Schwierigkeit, die durch eine Bewußtmachung der japanischen Regelhaftigkeit sehr viel effektiver angegangen werden kann als durch eine ad hoc - Korrektur, stellt die Aussprache des schwachtonigen /ə/ im Auslaut nach stimmlosen Konsonanten dar: Japanische Deutschlernende tendieren dazu, etwa beim deutschen Satz "Ich parke" den Endvokal zu "verschlucken"[12] - tatsächlich wird der Laut gemäß den oben aufgeführten japanischen Regeln stimmlos ausgesprochen. Während dieser Fehler wegen der wichtigen morphologischen Funktion dieses Lautes im deutschen System eine erhebliche Beeinträchtigung der Kommunikationsfähigkeit bedeutet, beeinträchtigt die Applikation der "Nasalierungsregeln" (Nasalierung von Vokalen vor Nasalen, Fehlerbeispiel: Bahnhof, [bãof])

kaum die Verständigung und stellt insofern eher einen marginalen Fehler dar.[13] Dagegen erscheint ein Bezug auf die japanischen Silbenstrukturregeln notwendig. Die japanischen Silbenstrukturregeln bewirken die Einfügung eines Vokals bei konsonantischen Verbindungen in deutschen Wörtern, wobei die Palatalisierungsregeln (mit einer gewissen Tendenz zur Vokalharmonie) die Wahl der eingeschobenen Vokale mitbestimmen[14]; deutlich ablesbar ist dieser Einfluß bei der Aussprache von aus dem Deutschen übernommenen Wörtern: "Gewalt" - ge - ba - ru - to; "Arbeit" - a - ru - ba - i - to; "Schlafsack" - shi - ra - fu; "Bach" - bah- ha.
In einigen Fällen stellen auch die deutschen Distributionsregeln eine wichtige didaktische Hilfe dar. Eine gewisse Parallele zum japanischen System stellt die Verteilung von /h/, [ç]-[x] nach hohen bzw. tiefen Vokalen dar ("ich" resp. "ach"), doch spielt die Morphemgrenze im Deutschen eine gewichtige Rolle; wegen des Minimalpaares "Tauchen" (kleines Tau), versus "tauchen" (Verb) sieht z. B. F. A. NEYER hier nicht die allophone Verwirklichung eines zugrundeliegenden Phonems[15]. Als ein Beispiel für "Überdifferenzierung" gibt R. SCHULTE-KELKUM die Tendenz von japanischen Sprechern an, auslautendes /-d, -b, -g/ stimmhaft auszusprechen[16]. Neben dem Hinweis auf die Auslautverhärtung als historisch greifbarer Redundanzregel ist in diesem Zusammenhang ein Hinweis auf den Charakter des deutschen graphischen Systems zweckmäßig.

Zusammenfassend ist die sehr viel weitergehende Redundanz des japanischen phonologischen Systems herauszustellen. Diese Redundanz findet unter anderem ihren Ausdruck in der ungeheuren Zahl von Homonymen, die das japanische Lexikon aufweist. Daß diese Homonyme im Laufe der Geschichte des Japanischen nicht ausgemerzt wurden, liegt an dem bemerkenswerten Einfluß des chinesischen Zeichensystems, das eine zweite Ebene der Bedeutungsdiskriminierung bereitstellte. Mit diesem

Phänomen wiederum hängt die eminente sprachsoziologische Bedeutung der Schrift im Japanischen zusammen, auf die noch einzugehen sein wird. Für den unmittelbaren, die Phonologie betreffenden Zusammenhang ist die Autorität der Schriftsprache aus einem anderen Grund von Bedeutung: Die nach dem 2. Weltkrieg stark angewachsene Zahl von Fremdwörtern aus europäischen Sprachen wird in der das japanische Lautsystem abbildenden "Katakana"-Silbenschrift - repräsentiert. Von daher rührt möglicherweise zum Teil die Tendenz von Japanern, die eine fremde Sprache lernen, das fremdsprachige Lautsystem nach dem japanischen Phoneminventar zu interpretieren. Ein großer Teil der Aussprachefehler von deutschlernenden Japanern sind bei der Einbeziehung des Katakana-Systems ohne weiteres vorhersagbar und bei der Korrektur dem Studenten durch einen Vergleich mit der deutschen Schreibweise plausibel zu machen.

### 2.1.3. Die besondere Problematik der r-l Opposition

Ein besonderes Problem für den deutschlernenden Japaner stellt, wie dargelegt, die fehlende r-l-Opposition im Japanischen dar. Die Hartnäckigkeit dieses Sprech- und Hörfehlers bedarf jedoch möglicherweise einer weitergehenden Erklärung. R. JAKOBSON geht in seiner Untersuchung über "Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze"[17] auf die grundsätzliche Bedeutung dieses Phänomens ein. Er stellt hinsichtlich der Schwierigkeit der r-l-Diskrimination bei asiatischen Sprechern zunächst den phonemischen Charakter des Problems heraus:

> Ein Chinese, der beim Anhören einer europäischen Sprache die Verschiedenheit von r und l nicht bemerkt, [...] [ist] sensorisch durchaus normal und leidet weder an Gehörmangel noch an herabgesetzter Merkfähigkeit. Doch da es im Chinesischen zwischen den beiden Liquidae, [...] keinen distinktiven Unter-

> schied gibt, so ist man gar nicht gewöhnt, diese demgemäß belanglosen Feinheiten zu berücksichtigen, und die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis müssen gründlich umgeübt und neu erzogen werden, damit die im übrigen kongruenten Worte der betreffenden Fremdsprache richtig erkannt werden und nicht mehr als homonym gelten [...]. (18)

R. JAKOBSON verweist damit implizit auf das methodische Prinzip des "minimalen Wortpaares", beschreibt aber auch die besondere Hartnäckigkeit des Fehlertyps trotz intensiver Bewußtmachung und Übung:

> Was aber dem Ausländer am schwersten fällt, ist nicht das Erfassen, sondern die Anwendung eines fremden Phonemunterschieds, der seiner eigenen Sprache fehlt. Es geht nicht um die Schwierigkeit der ungewohnten Artikulation an sich: sollte es auch dem Chinesen gelingen, die ihm fehlende r-Lautierung nachzumachen, so macht es ihm doch besondere Mühe, sich zu erinnern, daß sie in der Rede wirklich verwendet werden muß, und wie er im Einzelfalle zwischen den beiden Liquidae richtig zu wählen habe. (19)

Über diese allgemeine, auf dem Phonem-Konzept basierende Beobachtung hinaus stellt R. JAKOBSON die Schwierigkeit bei der r-l-Diskrimination in einen weiteren, die Universalität phonologischer Merkmale betreffenden Zusammenhang:

> Nun sehen wir, daß dem kindlichen Lauterwerb und den aphasischen Lautstörungen die selben Fundamentalgesetze zugrundeliegen wie dem Lautbestand und der Lautgesetzmäßigkeit aller Volkssprachen der Welt. (2o)

R. JAKOBSON stellt fest, daß die Zahl der Sprachen mit einer einzigen Liquida (sei es l oder r) ungemein groß ist,und er weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß die r-l Opposition auch in den Sprachen, wo sie phonologisch genutzt wird, erst als eines der letzten Oppositionspaare erlernt wird.[21)]

R. JAKOBSON stellt weiter die Bedeutung der r-l Opposition bei der Behandlung von Aphasien heraus; bei aphasischen Erkrankungen geht die Unterscheidungs-

fähigkeit hinsichtlich dieser beiden Laute sehr früh verloren, während ihre Wiedergewinnung oft nicht gelingt, so daß "das r-l Symptom oft als letztes deutliches Zeichen einer Aphasie bestehen bleibt".[22)]

Folgt man R. JAKOBSONs Deutung, so hätten die Schwierigkeiten, die Japaner in diesem Punkte haben, eine andere, grundsätzlichere Qualität, als gemeinhin angenommen und bei einem bloßen Vergleich des Phonem-Inventars deutlich wird. Eine Bestätigung der Auffassung R. JAKOBSONs kann darin gesehen werden, daß Japaner diese Schwäche auch dann beibehalten, wenn sie im übrigen nahezu fehlerfrei sprechen. Dies unterscheidet auch das Problem der r-l Diskriminierung für Japaner von dem systematisch scheinbar vergleichbaren Lernproblem, das deutsche Sprecher hinsichtlich der Diskriminierung von englisch /s/ vers. /th/ und /v/ vers. /w/ zu bewältigen haben: diese Oppositionspaare sind durch gezieltes Üben restlos erlernbar und stellen für fortgeschrittene Sprecher kein phonemisches Problem mehr dar.

Nicht unwichtig für den sprachlehrmethodischen Zusammenhang ist R. JAKOBSONs Hinweis, daß die Artikulationsstelle beim gesunden Sprecher keinen Einfluß auf das Auftauchen der Störung bei der Erkrankung hat; er sieht durch diese Beobachtung die "Belanglosigkeit der Artikulationsstelle für das Wesen der Liquidae"[23)] bestätigt. Ähnlich stellt auch das Insistieren auf dem "Zäpfchen-r" ([R] oder [ʁ] vers. [r]) nur bedingt eine sprachlehrmethodisch sinnvolle Maßnahme dar.

Japaner werden insbesondere im Falle einer komplexen Silbenstruktur und der Anhäufung von Liquidae die Schwäche bei der r-l Artikulation kaum völlig ablegen können; diese Schwäche bei der Produktion korrespondiert bis zu einem gewissen Grade mit der phonemischen Diskriminierungskompetenz, ohne jedoch mit ihr iden-

tisch zu sein. Aus der Einsicht, daß primär ein phonemisches und erst sekundär ein artikulatorisches Problem vorliegt, kann in sprachpraktischer Hinsicht geschlossen werden, daß die Entwicklung der Diskriminierungsfähigkeit im Vordergrund der Bemühungen stehen sollte.

### 2.1.4. Didaktische Konsequenzen

Die Divergenzen hinsichtlich der segmentalen Einheiten auf der phonologischen Sprachebene lassen erhebliche Schwierigkeiten im Bereich des Hörverstehens wahrscheinlich erscheinen. Die systembedingten Schwierigkeiten werden verstärkt durch die Bedingungen des muttersprachlichen wie des fremdsprachlichen Unterrichts in Japan, die sehr stark bestimmt sind von schriftsprachlichen Techniken und der audiolingualen Komponente nur eine geringe Bedeutung beimessen (vgl. Darstellung im 4. und 6. Kapitel). Ein weiteres Problem besteht darin, daß dem Lernenden die lautlich bedingten Schwierigkeiten beim Verständnis gesprochener Texte vielfach nicht bewußt sind und er nicht unterscheiden kann, ob es nicht syntaktische, lexikalisch oder pragmatisch bedingte Ursachen sind, die ihm Schwierigkeiten beim Hörverstehen verursachen. Aufgrund der starken psychischen Belastung, der Japaner vielfach in mündlichen Kommunikationssituationen unterliegen (vgl. Kap. 5 und 6), machen die Lernenden selbst ungern deutlich, daß sie etwas nicht verstanden haben, so daß der Unterrichtende (oder der Gesprächspartner) vielfach erst am Ergebnis merkt, daß die Kommunikation mißlungen ist. Die genannten Faktoren führen dazu, daß auch dort, wo unter Umständen relativ einfache Lücken des Hörverstehens vorliegen, beim Sprecher wie beim Hörer komplexe linguistische, psychische oder sozialpsychologische Ursachen angenommen werden und auf gezielte kompensatorische Maßnah-

men verzichtet wird. Im Gegensatz zu schriftlichen Äußerungen ist es für den Unterrichtenden oft sehr schwierig, phonologische Defizite bei der Produktion anders als als globale "Aussprachefehler" wahrzunehmen. R. LADO faßt dieses Problem mit der Unterscheidung von "phonemischen" und "subphonemischen" Lautdifferenzen:

> Wenn ein Schüler die fremde Sprache so hört und spricht, daß er dabei sämtliche phonemischen Einheiten dieser Sprache verwendet, d. h. daß er alle phonemischen Kontraste als spezifisch phonemische Einheiten erfaßt und sprechend benutzt, dann 'kennt' und beherrscht er die fremde Aussprache [...]. Subphonemische Lautdifferenzen [...] bezeichnen wir als 'fremdländischen Akzent'. Ein solcher Akzent stört den normalem Kommunikationsvorgang [...] so gut wie gar nicht. 24)

Über R. LADO hinausgehend, möchte ich annehmen, daß der normale Kommunikationsvorgang selbst bei phonemischen Fehlern in der Aussprache segmentaler Einheiten nur selten gestört wird. Die tatsächliche Mindestanforderung hinsichtlich der Beherrschung der segmentalen Einheiten besteht dagegen in einer möglichst umfassenden und gezielten Schulung des Hörverständnisses. Der Lernerfolg muß dabei durch objektive Verfahren überprüft werden: die diskriminatorischen Fähigkeiten lassen sich mit Hilfe der vorgestellten kontrastiven Analyse **testen und verbessern.**

R. LADO schlägt in seinem Buch "Language Testing" eine Reihe von Möglichkeiten zur objektiven Überprüfung sprachlicher Fertigkeiten im Bereich des Hörverstehens vor. Seine Vorschläge stellen zugleich hervorragende methodische Anregungen dar für die Möglichkeit einer inneren Differenzierung bei hinsichtlich der Herkunftssprache heterogenen Lerngruppen; besondere Bedeutung haben seine Vorschläge zu informellen Einzeltests unter Verwendung des Sprachlabors. Für japanische Studenten ist der Einsatz von individualisierenden Programmen, bei denen die Fehlerkorrektur selbst vorge-

nommen werden kann und der Lernfortschritt selbst diagnostiziert wird, aufgrund der spezifischen Disposition der Zielgruppe (vgl. 6.1.1.) von besonderer Wichtigkeit. Methodisches Grundprinzip von R. LADOs Vorschlägen ist die Verwendung von minimalen Wort- oder Satzpaaren, die auf Band gesprochen werden und mit deren Hilfe die phonemische Diskriminierungskompetenz exakt erfaßt werden kann.

## 2.2. Zur Funktion von Akzent und Intonation am Beispiel eines Vergleichs der Frageintonation

Die konfrontative Analyse der phonologischen Phänomene des "suprasegmentalen" Bereichs - Wort- und Satzakzent; Intonation - ist ungleich schwieriger als die der Einheiten des segmentalen Bereichs. Das gilt bereits für die Möglichkeiten des empirischen Zugangs über eine Fehleranalyse. R. SCHULTE-PELKUM stellt fest:

> Auf der Ebene der suprasegmentalen Phoneme konnten fast keine Interferenzfehler festgehalten werden, da dies kaum ohne technische Hilfsmittel erfolgen kann. (25)

Obwohl die Nützlichkeit der Verwendung technischer Hilfsmittel zur Ermittlung von Akzent- und Intonationsregularitäten nicht in Abrede gestellt werden soll, haben die Schwierigkeiten in diesem Bereich doch einen weitergehenden Grund. Während das taxonomische Phonemkonzept für die Darstellung der Konflikte im segmentalen Bereich eine für die didaktische Zielsetzung angemessene Abstraktionsebene darstellt, trifft dies für Akzent und Intonation nicht zu. Hier liegt ein komplexes Ineinandergreifen von Regeln, die den Wortakzent, Satzakzent und die Pausen betreffen, und syntaktischen und semantischen Regularitäten vor; eine rein quantifizierende Gegenüberstellung der lautlichen Phänomene erscheint deshalb für die didaktische Zielsetzung wenig fruchtbar. Insofern

ist auch die im taxonomischen Strukturalismus übliche Bezeichnung "SUPRASEGMENTALE PHONEME", die auch F. A. NEYER und R. SCHULTE-PELKUM verwenden, irreführend, da dieser Begriff für beide Bereiche analoge Bedingungen suggeriert, die in gleicher Weise durch das Konzept der bedeutungsunterscheidenden Einheiten her zugänglich wären. Am ehesten scheint dies noch für den Wortakzent zuzutreffen; doch die wenigen von R. SCHULTE-PELKUM genannten Fehlerbeispiele in diesem Bereich betreffen gerade die Verschiebung des Wortakzents im Deutschen, der eher vom Regelkonzept als vom taxonomischen Konzept der bedeutungsunterscheidenden Einheit her zugänglich ist[26]. Die quantitative Gegenüberstellung der "suprasegmentalen Phoneme", die F. A. NEYER vornimmt, deutet wiederum auf eine stärkere Differenzierung im Deutschen (11 suprasegmentale Phoneme im Deutschen gegenüber 6 im Japanischen), doch anders als im segmentalen Bereich lassen sich aus dieser Gegenüberstellung kaum Vorhersagen über mögliche Interferenzfehler machen[27].

Die syntaktische und satzsemantische Funktion von Akzent, Intonation und Pausen steht dagegen im Vordergrund der Untersuchungen, die 1966 von M. BIERWISCH, A. V. JSAČENKO, H.J.SCHÄDLICH und P. KIPARSKY in den "Studia Grammatica" veröffentlicht wurden. Auf Grundlage dieser Untersuchungen soll versucht werden, die deutsche und japanische Frageintonation zu vergleichen[28].

### 2.2.1. Terminale Frageintonation und Wortakzent

Einen Vergleich der japanischen und der deutschen Frageintonation anzustellen, scheint wenig fruchtbar zu sein, weil die beiden Sprachen hier wenig kontrastive Merkmale zeigen. Für beide Sprachen gilt: Ein Satz wird als mit Frageintonation gesprochen

identifiziert, wenn die letzte Tonhöhenveränderung vor der Satzgrenze das Merkmal /+Anstieg/ zeigt. Der Tonbruch liegt postiktisch.

In dieser Kennzeichnung sind die Begriffe "Tonhöhenveränderung" (= Tonbruch), "Satzgrenze" und "postiktisch" genauer zu beschreiben.
A.V.JSAČENKO und H.J. SCHÄDLICH[29] haben versucht, die Elemente der deutschen Satzintonation auf zwei Tonbrüche zu reduzieren, nämlich einen steigenden ↑ und einen fallenden ↓ . Dabei bildet ↑ das merkmalhafte /+Anst./, ↓ das merkmallose /-Anst./ Oppositionsglied, was von A. V. JSAČENKO und H.J.SCHÄDLICH so begründet wird: Der Tonbruch ↓ /-Anst./ besagt nichts darüber, ob ↑ /+Anst./ folgt oder nicht; in einem phrasierten Satz kann ↓ von ↑ gefolgt werden, oder ↓ kann am Schluß des Satzes stehen und wird dann als terminale Intonation interpretiert. Das Oppositionsglied ↑ mit dem Merkmal /+ Anst./ dagegen wird immer von ↓ gefolgt. Steht ↑ am Satzende, so erscheint ↓ in dem folgenden Satz, der "Antwort".

Ein oberflächlicher Blick auf die terminale Intonation der beiden Sprachen zeigt nun, daß die Charakterisierung "letzte Tonhöhenveränderung" mit dem Merkmal /+Anst./ vor o ≠ (Satzgrenze) für die Frageintonation nicht ausreicht. Legt man z. B. den letzten Tonbruch von

(1) Taberu?

in die erste Silbe, so wirkt die Äußerung unabgeschlossen und wird nicht mehr eindeutig als gefragt identifiziert; oder sie wird zwar als Frage erkannt, doch die Betonung stimmt nicht. Das gleiche gilt für die deutsche Frage

(2) Er ist ungehalten?

wenn der Tonbruch in die letzte Silbe gelegt wird. Es ist offensichtlich, daß hier gegen die Akzentregeln

der beiden Sprachen verstoßen wird. Bezieht man die von AV. ISAČENKO - H.J.SCHÄDLICH getroffene Unterscheidung von postiktischem und präiktischem Tonbruch ein, so ergibt sich folgendes: Der Tonbruch bedeutet die Hervorhebung eines silbischen Elements eines Wortes; jedes "iktische" Wort hat solch einen hervorhebbaren Teil. In den obigen Beispielen ist es deutlich der Wortakzent, der als iktisches Element den Ort des Tonbruchs bestimmt: Der Tonbruch muß unmittelbar dem Wortakzent folgen, also postiktisch liegen.

In diesem Sinn besteht die Frageintonation aus drei Komponenten: dem Merkmal /+Anst./, das heißt der Information "↓ folgt", der Markierung der Satzgrenze und dem Wortakzent. Aus dem Gesagten geht hervor, daß bei der Phrasierung eines Satzes die Pause nach einem Satz mit Frageintonation auch bei maximaler Sprechgeschwindigkeit nicht abgearbeitet werden darf:

(3) 0≠ Kore ga sono tegami /+Anst./ 0≠
Kore wa fūtō /-Anst./ 0≠

(4) 0≠ Das ist der Brief /+Anst./ 0≠
Das ist das Kuvert /-Anst./ 0≠

Wird 0≠ nur als Phrasengrenze ≠ gelesen, so verlieren beide Sätze ihre "Frageintonation". Das trifft nicht zu für folgende Sätze:

(3a) Kore ga sono tegami desu ka /+Anst./.
Kore wa fūtō desu /-Anst./

(4a) Ist das der Brief /+Anst./
Das ist das Kuvert /-Anst./

Es geht in (3a) und (4a) nicht primär darum, daß hier die Fragesätze auf jeden Fall auch bei /-Anst./ identifiziert werden, sondern darum, daß hier /+Anst./ als Frageintonation empfunden wird. Die Satzgrenze wird hier unabhängig von ihrer phonetischen Repräsentation erkannt. Damit ist klar, daß es sich auch bei der Frageintonation

keineswegs um ein rein phonetisches Signal handelt.

E.H.JORDEN beschreibt die japanische Frageintonation folgendermaßen:

> **Rising pitch beginning on Pitch 2 occurs on the final syllable and** pitch 2 occurs in all unaccented syllables immediately preceding (except on a syllable initial in a phrase accent pattern, having pitch$_2$1). Meaning: Question. Example: tabéru no?" (30)

Läßt man den Fragepartikel "no" am Ende ihres Beispiels wegfallen, so ergibt sich ein weit komplizierteres Bild: Da im japanischen Wortakzent und Intonation das gleiche phonetische Signal miteinander teilen, würde bei der Anwendung von E. H. JORDENs Regel auf "taberu?" der Wortakzent verloren gehen; tatsächlich legte nach unseren Untersuchungen kein Sprecher den Tonbruch in die letzte Silbe. Stattdessen fanden wir zwei Lösungen: Entweder es kommt in der zweiten, akzentuierten Silbe zu einem fallenden Tonbruch, der unmittelbar von einem steigenden gefolgt wird. Diese Möglichkeit entspricht S. YOTSUKURAs Beobachtung[31], daß im Japanischen der Wortakzent durch das Merkmal /+Fall/ markiert wird, während für die Intonation das Merkmal /+Anst./ phonemisch ist. Neben der ersten Lösung steht die Möglichkeit, die Frageintonation nur durch einen Tonbruch mit dem Merkmal /+Anst./ in der akzentuierten Silbe zu markieren. Diese zweite Möglichkeit entspricht dem Verhältnis von Wortakzent und terminaler Frageintonation im Deutschen. Trotzdem ist es wahrscheinlich, daß das komplexere Verhältnis von Wortakzent und Intonation im Japanischen sich darin widerspiegelt, daß die fallende Tonhöhenveränderung merkmalhaft /+Fall/ ist. Das wäre dann auch die Erklärung dafür, daß sich die von S. YOTSUKURA genannte Folge von Tonbrüchen im Deutschen nicht findet.

2.2.2. Die Frageintonation als Intonationseinheit

Setzt man voraus, daß unakzentuierte, aber iktische Wörter im Japanischen den Tonbruch in der letzten Silbe haben, hier also E. H. JORDENs Charakterisierung zuträfe, dann wäre damit die japanische Frageintonation leidlich beschrieben. Für das Japanische würde wie für das Deutsche gelten, daß nach der Ableitung des Wortakzents durch entsprechende, im großen und ganzen parallele Regeln die Frageintonation abgeleitet werden könnte. Nun wird aber die Frageintonation nicht ausschließlich von den Wörtern in letzter Position vor der Satzgrenze gebildet:

(5) Anata wa Sapporo e itta?
(6) Sie sind nach Berlin gefahren?

Hier erfolgt der Tonbruch in der zweiten, nämlich der iktischen Silbe des hervorgehobenen Wortes, dem Träger des Satzakzents, also "Sapporo" bzw. "Berlin". (Bei dieser Kennzeichnung ist zu berücksichtigen, daß es sich nicht um eine phonetische Beschreibung handelt, bei der ein graduelles Ansteigen der Stimme von Tonbruch bis zur Satzgrenze mitberücksichtigt werden müßte.) Die Annahme, daß in den Fällen, wo der Tonbruch nicht im letzten Wort liegt, dieser Tonbruch und nicht ein terminaler Tonhöhenanstieg phonemisch sei, bedarf für das Japanische einer experimentellen Untersuchung, wie sie A.V. ISACENKO und H.J. SCHÄDLICH für das Deutsche geliefert haben.

Damit verlassen wir den auch taxonomisch relativ sicher beschreibbaren Bereich des Wortakzents und haben es nunmehr mit drei Größen zu tun: dem Wortakzent, dem davon abhängigen Satzakzent und der von beiden abhängigen und sie beeinflussenden Frageintonation.

Auf dieser Ebene zeigen die beiden Sprachen nun erhebliche Divergenzen. Im Deutschen wird der folgende

Satz als normale Frage aufgefaßt, wenn der letzte Tonbruch nach dem Iktus des vierten Wortes gelesen wird.

(7) Herr Lehmann ist allein mit dem Auto nach München gefahren?

Im Japanischen ist es kaum möglich, eine so hohe Silbenzahl nur durch letzten Tonbruch und Satzgrenze zu einer Phrasierungs- und Intonationseinheit zu machen. Der deutsche Satz (7) hat etwa folgende japanische Entsprechung:

(8) Lehmann-san hitori de kuruma de München e iki mashita ka?

Der letzte Tonbruch liegt dabei in "ka", dem Fragepartikel. Interessant ist, daß "ka" bzw. "no" hier nicht aus außerlinguistischen Gründen eingeführt werden. "Itta?" und "iki mashita ka?" unterscheiden sich nicht nur in Bezug auf die Höflichkeitsstufe. Auch die Länge des Satzes ist nicht allein ausschlaggebend, da der gleiche Satz als Aussagesatz mit dem nicht formalen "itta" gebildet werden kann. Der Tatbestand kann folgendermaßen interpretiert werden:
Es ist im Deutschen möglich, mehrere Konstituenten von der Satzgrenze nach links bis zum Satzakzent als Intonationseinheit zu integrieren, und es ist dabei nur ein Signal nötig, nämlich der postiktische Tonbruch im Satzakzent mit dem Merkmal /+Anst./ als letzter Tonbruch. Der postiktische Teil kann völlig monoton gehalten werden, wie die Untersuchung von A.V.ISACENKO und H.J. SCHÄDLICH erwiesen haben. Diese Möglichkeit besteht im Japanischen nicht. Dagegen stehen erstens die Regularitäten des Wortakzents, die mit jedem Wortakzent eine Tonhöhenveränderung fordern. Der Wortakzent wirkt weiter unmittelbar auf die Satzintonation: nur das Merkmal /+Fall/ ist im Japanischen für den Wortakzent phonemisch. Daraus folgt, daß die Stimme des Sprechers immer weiter in die unteren Frequenzen gerät, wenn nicht zwischendurch ein Tonbruch mit dem Merkmal /+Anst./ stattfindet, oder aber

die Stimme bei einer Phrasierungsgrenze in ihre normale Sprechlage zurückkehren kann.[32] Tonbrüche mit dem Merkmal /+Anst./ aber sind entweder als Emphase- oder als Fragemorpheme zu interpretieren. So ist zu erwarten, daß im Japanischen der Sprecher nach relativ kurzen Intervallen zu seiner normalen Stimmlage zurückkehrt. Tatsächlich ist dies eine der häufig beobachteten Eigenschaften der japanischen Sprache; die Phrasierung hängt unter anderem vom Frequenzbereich des Sprechers ab[33]. Natürlich spielen Sprechgeschwindigkeit und syntaktische Gruppierungen eine ebenso wichtige Rolle. Da im Japanischen eine ausschließlich durch die Frageintonation gebildete Phrasierungsklammer nicht möglich ist, wird zur notwendigen Hervorhebung von "hitori de" ein Emphasemorphem verwandt. Dieses Emphasemorphem, das gleichfalls durch Tonbruch mit dem Merkmal /+Anst./ repräsentiert wird, wird nicht mehr als hinreichend hervorgehoben empfunden, wenn am Satzende das Verb den wesentlich ausgeprägteren postiktischen Anstieg erfährt[34], der für die Frageintonation ohne Fragepartikel notwendig ist. Durch die Einführung des lexikalisch leeren "ka" bzw. "no" kann dann die Frage signalisiert werden, ohne daß es zu Interferenzerscheinungen kommt; "ka" kann dabei mit oder ohne Anstieg gesprochen werden.

### 2.2.3. Syntaktische Tiefenstruktur und Frageintonation

Es wurde hier andeutungsweise versucht, die Beziehungen aufzuzeigen, in denen die Frageintonation zu Wortakzent und Satzakzent einerseits und zu Phrasierung und Emphase - und damit zur Intonation allgemein - steht. In der Weise, in der M. BIERWISCH es für das Deutsche tut[35] wären jetzt aus den Grenzsymbolen, den Akzentregeln, dem Emphasemorphem und dem Fragemorphem die Intonationsregeln abzuleiten. Wie die Arbeiten von P. KIPARSKI und M. BIERWISCH gezeigt haben, operieren

die Akzent- und Phrasierungsregeln auf der Oberflächenstruktur, d. h. die Konstituentenhierarchie des transformierten Satzes ist Grundlage dieser Operationen. Für die Intonation gilt das aber nicht. Mindestens das Emphasemorphem und die Frageintonation, die ebenfalls in die Intonationsregeln eingehen müssen, gehen wie die Oberflächenstruktur selbst auf die Tiefenstruktur zurück. Das zeigt sich etwa darin, daß Emphasemorphem und Frageintonation eine eigene Bedeutung haben, während Phrasierung und Akzent redundante Eigenschaften von Oberflächenstruktur und Sprechtempo sind. So wird auch ein deutscher bzw. japanischer Satz, der nur durch die terminale Intonation als Frage gekennzeichnet ist, von jedem deutschen bzw. japanischen Hörer als Frage identifiziert, auch wenn ihm die Sprache sonst völlig fremd ist. Diese Tatsache, (die sich in einem Test bestätigt hat,) ist von der Voraussetzung her, daß das phonetische Signal gleich ist und das Fragemorphem ein Element der Tiefenstruktur der beiden Sprachen ist, einsichtig. Es ist dann weiter klar, daß jede Schwierigkeit bei der Identifikation der Frageintonation der fremden Sprache auf eine Interferenz mit den redundanten Eigenschaften der Oberflächenstruktur zurückgehen muß; so wird (7) von Japanern, die nicht Deutsch sprechen, nicht als Fragesatz erkannt. Entsprechend müssen solche Interferenzerscheinungen durch einen Vergleich der Akzent- und der Intonationsregeln beider Sprachen analysiert werden.

M. RAMPORTL fordert allgemein für satzphonetische Untersuchungen, also für Akzent und Intonation, (da es nicht möglich sei, bloß einzelne satzphonetische Elemente bzw. die Ähnlichkeit und Unterschiede ihrer Formen zueinander zu vergleichen) "daß diese Elemente immer als Bestandteile des betreffenden Systems behandelt werden müssen, daß man ihre Stellung im gesamten Sprachsystem berücksichtigen muß"[36]. Diese Forderung ist im Sinne der von M. BIERWISCH und P. KIPARSKI vorgetragenen

Überlegungen für die Akzentregeln wie für die Phrasierungsregeln zu streng, da für sie ein Vergleich der Oberflächenstruktur genügt; für die Frageintonation aber trifft sie zu und zwar aus zwei Gründen: Erstens muß das Fragemorphem Q aus der Tiefenstruktur abgeleitet werden, es geht mit dem Emphasemorphem E als SIM (Syntaktische Intonationsmarker ) in die Intonationsregeln ein[37]; es muß also festgestellt werden, ob nicht schon in der Tiefenstruktur abweichende Regeln auftauchen. Zweitens muß bzw. darf nicht jeder Fragesatz im Deutschen und Japanischen mit Frageintonation gesprochen werden - das syntaktische Verhältnis der Fragesatztypen zueinander ist zu bestimmen.

Zunächst soll die Tiefenstruktur derjenigen Fragesätze verglichen werden, die im Deutschen und Japanischen auf jeden Fall die Frageintonation verlangen: Das sind alle Entscheidungsfragen ohne Fragepartikel im Japanischen und die Echo-Entscheidungsfragen im Deutschen, also:

(9) Du warst heute im Garten?

(1o) Kyō niwa ni ita?

M. BIERWISCH postuliert für den Fragesatz dieses Typs folgende Tiefenstruktur[38]: Voraussetzung für die Einführung des Fragemorphems ist ein Entscheidungssatz mit den Alternativen Entweder - oder, also: Entweder du warst im Garten, oder du warst woanders. Die einfache Entscheidungsfrage, also die Nicht-Echofrage, hätte als Voraussetzung: Entweder du warst im Garten, oder du warst nicht im Garten. Die dazugehörige Frage lautet:

(11) Warst du heute im Garten?

mit fakultativer Frageintonation. Im Satz (9) erhält Garten ein Emphasemorphem, das in (11) fehlt.

Beim Vergleich mit dem Japanischen ist festzustellen, daß sich die Fragen mit obligatorischer Frageintonation nicht entsprechen. Der japanische Satz (1o) entspricht

deutsch (11), nicht (9). Das ändert sich auch nicht, wenn man niwa in (1o) durch ein Emphasemorphem hervorhebt, die deutsche Echofrage muß im Japanischen durch eine gänzlich andere Satzstruktur gebildet werden, nämlich:

(12) Niwa ni ita n desu tte ne?

auf Deutsch etwa: Du sagst, du warst im Garten, nicht wahr. Den Grund für diese Divergenz kann man im Unterschied der deutschen und der japanischen Oberflächenstruktur suchen: das Deutsche verfügt über ein Signal mehr als das Japanische, da es eine Frage auch durch Verbspitzenstellung signalisieren kann. Es ist zu zeigen, daß die linguistischen Fakten dadurch nicht ausreichend erklärt werden und die Tiefenstruktur einbezogen werden muß.

Aus der Voraussetzung für (11) leitet sich nach M.BIERWISCH der Stammbaum für die Tiefenstruktur der deutschen Entscheidungsfrage ab[39]: Alle Fragen bekommen in der Basisstruktur der Grammatik ein Element Q zugeordnet. Den Entscheidungsfragen wird weiter das Satzadverb (SA) zugeordnet, dem in der Antwort die Konstituente ja/nein entspricht. SA wird dann zu Entweder-oder erweitert. Entweder-oder ordnen wir vorläufig der Alternative "Alt" bzw. "Alt-" zu. Der Unterschied zwischen (9) und (11) liegt darin, daß in (11) Alt = "Du warst im Garten?" ist, in (9) dagegen "Garten" in der Basisstruktur als "Alt" erscheint. Die Möglichkeit, in Entscheidungsfragen nur ein Satzglied zu erfragen, gibt es im Japanischen nicht. Denn auch der zu (11) parallele japanische Satz (1o) hat eine andere Voraussetzung und damit eine andere Tiefenstruktur. Die Voraussetzung lautet für den japanischen Satz: "Du warst im Garten. Das ist richtig oder falsch." Das wird deutlich, wenn man die japanische Frage negativ stellt:

(13) Niwa ni inakatta?

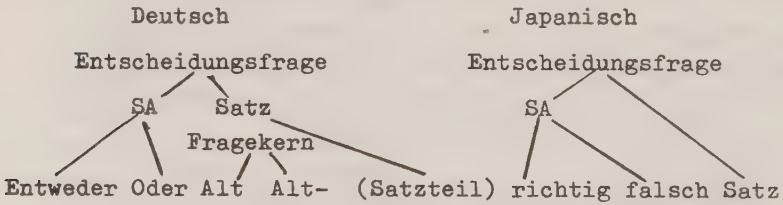
Wird die Negation bestätigt, so bekommt der Antwortsatz

das positive Satzadverb: "Hai, inakatta". Die Voraussetzung bleibt bei der negativ gestellten japanischen Frage strukturell die gleiche: Du warst nicht im Garten. Das ist richtig oder falsch. Für den deutschen Parallelsatz (11) muß die Voraussetzung scheinbar geändert werden, wenn die Frage negativ gestellt wird. Die Voraussetzung für

(14) Warst du nicht im Garten?

lautet: Entweder du warst nicht im Garten, oder du warst doch im Garten. Gerade daß im Fall der (aus japanischer Sicht) negativen (iie) Antwort im Deutschen nicht die einfache Bejahung stehen k a n n , bestätigt aber die Ableitung dieser Fragestruktur aus "Alt" und "Alt-". Die Tiefenstruktur zeigt eine doppelte Verneinung, der in der Oberflächenstruktur eine kontrastbetonte Bejahung entspricht.

Die Basisstrukturen für die Entscheidungsfragen sind in Anlehnung an M. BIERWISCHs Darstellung der deutschen Frageintonation folgendermaßen gegenüberzustellen:




("Satzteil" steht für alle möglichen Konstituenten, die nicht zum Fragekern gehören, Klammern deuten an, daß diese Konstituenten fehlen können.)

Aus der Gegenüberstellung geht hervor, daß es im Japanischen nicht möglich ist, eine strukturelle Entsprechung zu (9) zu bilden: SA bezieht sich im Japanischen notwendigerweise auf den ganzen Satz, nicht auf eine Konstituente. Es hat sich also erwiesen, daß der parallelen Gestalt des japanischen und deutschen Fragesatzes mit obligatorischer Frageintonation eine unterschiedliche Struktur

zu Grunde liegt.

Innerhalb des Systems des deutschen Fragesatzes stellt die Entscheidungsfrage einen Sonderfall der Alternativfrage dar, nämlich die Alternative zwischen dem Entweder-Satz bzw. der Entweder-Konstituente und der Negation des gleichen Satzes bzw. der gleichen Konstituente. Die allgemeinere Form wäre dann eine Frage folgender Art:

(15) Gehen wir ins Kino oder trinken wir ein Glas Bier zusammen /-Anst./

Hier stehen zwei semantisch unabhängige Sätze zur Auswahl, die Tiefenstruktur zeigt also nicht mehr Alt und Alt-, sondern Alt und Alt'. M. BIERWISCH markiert die Tiefenstruktur für die Fragen (9) und (11) und (14) gleich[40]; es scheint aber eher angemessener, die Tatsache, daß nur auf (11) mit "ja" oder "nein" geantwortet werden kann, auch in der Tiefenstruktur zu markieren. Wichtig ist jedoch, daß die Grundstruktur die gleiche ist.

Die japanische Entsprechung zu (15) lautet:

(16) Eiga e iki mashōka soretomo Biru o nomi mashō ka?

Der entscheidende Unterschied zwischen (15) und (16) betrifft die Intonation: Im japanischen Satz sind beide Alternativen mit Frageintonation sprechbar, im Deutschen darf die Frage nur durch die Wortstellung signalisiert werden. Diese Tatsache legt es nahe, für das Japanische anzunehmen, daß "soretomo" Entscheidungsfragen koordiniert mit der zusätzlichen Eigenschaft, nur für eine der koordinierten Fragen das Merkmal "richtig" zuzulassen. Dagegen wird der deutsche Satz (15) zweideutig, wenn man die Intonation beiseite läßt. Markiert man z. B.

(17) Bist du Herrn Krause oder Herrn Lehmann begegnet?

mit dem Merkmal /+Anst./, so hat der Satz folgende Voraussetzung: Entweder du hast Herrn Krause oder Herrn Lehmann gesehen oder du hast beide nicht gesehen. Durch die Markierung /+Anst./ wird die Frage also zu einer Entscheidungsfrage mit Alt und Alt-, während bei /-Anst./, also fehlender Frageintonation, Alt und Alt' erscheinen: Entweder du hast Herrn Lehmann gesehen oder du hast Herrn Krause gesehen. Im Japanischen entspricht dem deutschen Satz (17) der Satz: "Lehmann san ka Krause san ni atta?" mit der Voraussetzung: Du hast Herrn Lehmann oder Herrn Krause gesehen. Das ist richtig oder falsch. Demgegenüber hat der deutsche Satz mit dem Merkmal /-Anst./ die japanische Entsprechung

(19) Lehmann san soretomo Krause san ni atta?

in dem wieder zwei Fragesätze, von denen hier der erste elliptisch ist, durch "soretomo" in der beschriebenen Weise koordiniert werden.

Es ist nun noch ein letzter Fragetyp zu vergleichen, die Frage nach einer Satzkonstituente. Die erfragte Konstituente wird im Deutschen und Japanischen im Fragesatz durch ein Fragewort repräsentiert, also durch eine lexikalisch leere Konstituente. Auch hier ist die Frageintonation im Japanischen ein fakultatives, redundantes Element, das man in allen Fällen mit Ausnahme von (8) durch die Fragepartikel "ka" oder "no" ersetzen konnte . Das Deutsche zeigt dagegen einen Kontrast parallel zu (9) und (11): die einfache W-Frage (W = Fragewort) wird ohne Frageintonation gesprochen; mit dem Merkmal /+Anst./ wird sie W-Echofrage:

(2o) Wer hat das gesagt /-Anst./

(21) E Wer hat das gesagt/+Anst./

Für (21) ist ein Emphasemorphem zu W obligatorisch. Stellt man zu dem japanischen Fragewort "dare" ein Emphasemorphem, so entspricht

(22) E Dare ga kore o itta /+Anst./

nicht dem deutschen Satz (21), sondern (2o) mit nicht obligatorischem Emphasemorphem. Die japanische Entsprechung zu (21) lautet

(23) Dare ga kore o itta te /+Anst./

Der Gegensatz von einfacher W-Frage und W-Echofrage ist hier wie in allen anderen Fällen im Japanischen nicht durch die Intonation zu markieren.

Es hat sich gezeigt, daß sich hinter der phonologischen Ähnlichkeit der deutschen und der japanischen Frageintonation eine sehr komplizierte Divergenz in der syntaktischen Verwendung verbirgt. Für diese Divergenz gibt es zwei Hauptgründe: Erstens haben die Entscheidungs- bzw. die Alternativfragen in den beiden Sprachen eine unterschiedliche Tiefenstruktur. Zweitens hat die Frageintonation im Japanischen keine kontrastive Bedeutung innerhalb des Fragesystems, sie markiert also in der Oberflächenstruktur das Fragemorphem Q und tritt dabei als fakultativ redundantes Element auf, wenn Q in einem Satz schon durch Fragewort oder Fragepartikel repräsentiert ist. Im Deutschen dagegen müssen Fragen mit und ohne Frageintonation in den abgehandelten Fällen von unterschiedlichen Tiefenstrukturen abgeleitet werden.

### 2.2.4 Didaktische Konsequenzen

Der Vergleich der Frageintonation belegt den engen Zusammenhang der "suprasegmentalen" Phänomene mit syntaktischen und semantischen Problemen; eine Isolierung der lautlichen Eigenschaften erscheint deshalb wenig sinnvoll und auch methodisch kaum durchführbar. - Hinsichtlich der Rolle des Akzents ist festzustellen, daß die vielfach in den Vordergrund gerückte Tatsache, daß der Wortaktent im Japanischen als Tonhöhenakzent, im Deutschen dagegen als dynamischer Akzent verwirklicht ist[41], an sich von geringer didaktischer Relevanz ist, da die phonetisch unterschiedlichen Signale auf der Ebene des

Wortes sowie kurzer Sätze die gleiche Funktion erfüllen, bestimmte Silben als hervorgehoben zu markieren. Es erscheint deshalb didaktisch wenig sinnvoll und methodisch auch kaum durchführbar, deutschlernende Japaner an die Verwendung des dynamischen Akzents zu gewöhnen. F. A. NEYER schreibt:

> But different as these dimensions are in theory, in reality, there are correlations. First of all, accent means a certain degree of prominence. And how this prominence is achieved, is less important than the pattern in which this prominence of whatever kind is displayed. (42)

Beim Vergleich kurzer Fragesätze zeigte sich, daß Wort-, Satzakzent, Intonation und Pausen gleichfalls parallel eingesetzt werden und hier keine grundsätzlichen Schwierigkeiten zu erwarten sind. Dagegen besteht im Japanischen eine im Vergleich zum Deutschen sehr geringe Möglichkeit, mehrere Satzkonstituenten als Intonationseinheit zu integrieren. Hierfür werden verschiedene Ursachen genannt. F. A. NEYER, S. YOTSUKURA und andere geben eine phonetisch motivierte Begründung. So schreibt F. A. NEYER:

> across a juncture or terminal no difference in pitch is contrastive. Thus, the sequence of syllables bound by junctures and/or terminals is the domain of the accentual pitch. This uninterrupted sequence is called a CHAIN. In a chain there is only one peak of accentual pitch. Any rise in the pitch level is due to intonation, which we leave out of our consideration for the time being. Up to four successive pitch falls have been observed in a chain. There seems to be no other limit to the number of successive pitch falls than the tonal range of the speaker's voice. At a juncture the speaker can return to his normal pitch. (43)

R. SCHULTE-PELKUM führt als Begründung das Verhältnis von Wort- und Satzakzent an: Im Gegensatz zum freien Satzakzent im Deutschen sei der japanische Satzakzent fest an den Akzent der einzelnen Wörter gebunden.

> Beim deutschen Satzakzent gibt es mehrere Intonationsvarianten, während der japanische Satzakzent mehr oder weniger starr an den Akzent der einzel-

> nen Wörter - d. h. den Akzent, den ein Wort bei isolierter Aussprache hat, gebunden ist. Parallel zum Wortakzent gibt es im japanischen Satz im Gegensatz zum Deutschen keinen phonemischen 'Gipfel' [...] (44)

Beide Standpunkte sind mit den oben angeführten Beobachtungen zur Frage der Intonation vereinbar. In dem dargestellten Phänomen kann ein wichtiger Grund für die oft beobachteten Schwierigkeiten von Japanern gesehen werden, umgangssprachliche Kommunikation zu verfolgen. Diese erfolgt oft in hoher Sprechgeschwindigkeit. Mit dem Ansteigen der Sprechergeschwindigkeit ist im Deutschen ein Abbau der Phrasierungsgrenzen verbunden[45]. Charakteristisches Ergebnis sind lange Intonationseinheiten mit mehreren Satzkonstituenten, die im Japanischen aus den dargestellten Gründen nicht vorkommen. Methodisch läßt sich aus dieser Feststellung eine wichtige Konsequenz für den praktischen Unterricht ableiten. Es genügt nicht, das "Ohr des Lernenden" an ein "natürliches Sprechtempo" zu gewöhnen. Diese Forderung ist zwar insofern richtig, als das gerade von japanischen Zuhörern oft erwünschte langsame Sprechen leicht zu falschen Phrasierungen führt. Darüber hinaus ist es jedoch notwendig, die vom Japanischen abweichende Möglichkeit der Integration mehrerer Teilphrasen zu einer Intonationseinheit bewußt zu vermitteln und einzuüben. Dies kann unter anderem durch die graphische Repräsentation des Satzakzents[46] sowie der bei zunehmender Sprechergeschwindigkeit eliminierbaren Phrasierungsgrenzen geschehen. Die bewußte Verwendung unterschiedlicher Sprechgeschwindigkeiten bei Hörübungen ist ein weiteres methodisches Mittel.

## 3. Vergleich syntaktischer Strukturen

### 3.1. Fehlerübersicht

Die Fehleranalyse von ca. 15o Seiten schriftlichen Materials, das überwiegend von fortgeschrittenen Deutschlernenden in Japan angefertigt wurde, ergibt in Bezug auf die grammatischen Fehler das folgende Bild. Setzt man die Gesamtfehlerzahl gleich 1oo, so erscheinen am häufigsten Präpositionsfehler = 18%; es folgen Fehler in Bezug auf die Artikelselektion = 16%; Wortstellung = 12%; Konjunktionsfehler = 6%; Verwechselung des numerus = 5%; die restlichen 43% in nicht signifikanter Verteilung. Wichtig scheint ein weiteres Ergebnis der Analyse: Während insbesondere Flexionsfehler mit zunehmender Sprachbeherrschung abnehmen, wächst der Anteil der ersten drei genannten Kategorien bei Fortgeschrittenen bis auf 7o% der festgestellten grammatischen Fehler[1].

R. SCHULTE-PELKUM hat folgende syntaktische, durch Interferenz bedingte Fehler bei Japanern festgestellt[2]: Präpositionsfehler; Wahl falscher Adverbien; Deklinations-, Kasus-, Tempusfehler; Fehler bei der Artikelselektion; Auslassung von Pronomina; Wortstellungsfehler; falsche Passivwahl. Für den größten Teil der aufgeführten Interferenzfehler kann R. SCHULTE-PELKUM eine ad-hoc-Erklärung geben, da es sich dort um idiomatische, lexikalisch bedingte oder durch die Valenz des japanischen Verbs bedingte Übertragungen handelt. Dies gilt dagegen zunächst nicht für Fehler, die die Wahl der Präpositionen, die Artikelselektion und die Pronominalisierung betreffen sowie die Wortstellungsfehler. Mindestens ein Teil dieser Fehler erscheint nur aus dem weitergehenden syntaktischen Verwendungszusammenhang heraus erklärbar.

## 3.2. Präpositionale Ausdrücke und japanische Entsprechungen

### 3.2.1. Adverbialbestimmungen und Objekte

Präpositionalphrasen können im Deutschen drei syntaktische Funktionen wahrnehmen: erstens als Adverbialbestimmungen, zweitens als Objekte, drittens als Attribute.[3] Alle drei Funktionsbereiche haben im Japanischen eine partielle Entsprechung in der Funktion der Konstruktion Nominaler Ausdruck + Postposition. Hauptschwierigkeit bei der korrekten Verwendung als Adverbialbestimmung ist die erheblich größere Anzahl der deutschen Präpositionen gegenüber den japanischen Postpositionen, hier ist also eine formale Unterrepräsentierung des Japanischen anzunehmen. Im Falle der präpositionalen Objekte kommt für Japaner die Schwierigkeit der Verwechslung mit den reinen Kasus hinzu. Im Deutschen wie im Japanischen ist der Gebrauch der Präposition bzw. der Postposition bei Objekten valenzgebunden, schon von daher ergibt sich die Wahrscheinlichkeit der Interferenz.[4] Die größere Anzahl der Präpositionen im Deutschen und die zusätzliche von der Valenz des Verbs abhängige Möglichkeit der Verwendung des reinen Kasus bedingen eine erheblich größere Schwierigkeit für Deutsch lernende Japaner als für Japanisch lernende Deutsche. Andererseits unterscheiden sich die Schwierigkeiten, die Japaner bei der Wahl der Präpositionen haben, beim adverbialen Gebrauch wie bei der Verwendung als Objekt lediglich graduell von denen der Lernenden mit anderen, insbesondere auch europäischen Herkunftssprachen; man wird hier deshalb nicht von einem spezifischen Konflikt sprechen können.

### 3.2.2. Attribute

Fehler bei der attributiven Verwendung präpositionaler Ausdrücke verweisen auf unterschiedliche Regeln bei der

Bildung von Attributen in den beiden Sprachen. Der attributive Gebrauch präpositionaler Ausdrücke kann im Deutschen wie im Japanischen von Sätzen abgeleitet werden. S. ZAIMA weist hier generell vergleichbare Ableitungsregeln nach.[5] Für beide Sprachen gilt, daß neben der attributiven Verwendung von präpositionalen Ausdrücken genitivische Konstruktionen verwendet werden können. Ein für den Lernenden bedeutsamer Unterschied besteht darin, daß die Verwendung von Genitivphrasen im Deutschen im Vergleich zum Japanischen größeren grammatischen Restriktionen unterliegt; in den meisten Fällen tritt im Deutschen eine Präpositionalphrase an die Stelle des Genitivattributs. Zunächst ist der Gebrauch des Genitivattributs im Deutschen beschränkt auf Umwandlungen aus dem Nominativ und Akkusativ. Im Gegensatz zum Japanischen ist das Vorkommen des doppelten Genitivs im Deutschen blockiert. S. ZAIMA demonstriert dies an dem Satz "Die Polizei befreit eine Geisel" - "Keisatsu ga hitojiti o kyūshutsu suru". Statt* "Die Befreiung der Polizei der Geisel" muß bei der Nominalisierung im Deutschen der genitivus subjectivus in einen präpositionalen Ausdruck umgewandelt werden: "Die Befreiung der Geisel durch die Polizei". Im Japanischen ist der Gebrauch des doppelten Genitivs dagegen möglich:"keisatsu no hitoziti no kyūshutsu".[6]

Im Japanischen läßt sich laut S. ZAIMA kein Fall ausmachen, in dem NP-ga (entspricht ungefähr dem Subjekt des deutschen Satzes)[7] sich nicht in eine Genitivphrase als NP- no umformen läßt. Im Deutschen ist dies dagegen vielfach nicht möglich. Weiter ist im Deutschen die Umformung eines Dativobjekts in ein Genitivattribut ausgeschlossen, stattdessen erscheint auch hier eine Präpositionalphrase. Im Japanischen dagegen ist auch die Transformation von NP-ni (entspricht ungefähr dem deutschen Dativobjekt) in ein Genitivattribut möglich. S. ZAIMA führt als Beispiele an[8]:

| | | |
|---|---|---|
| Kono hōan | ni | hantai suru |
| Diesem Gesetz | (dat.) | widersprechen |

| | | |
|---|---|---|
| Kono hōan | no | hantai |

x Widerspruch des Gesetzes
Widerspruch gegen das Gesetz

S. ZAIMA stellt 12 Verwendungsvarianten des deutschen Genitivattributs 23 der japanischen NP-no -Konstruktion gegenüber; einige der von S. ZAIMA angeführten Beispiele lassen sich unmittelbar als Interferenzstellen interpretieren[9]:

| | |
|---|---|
| hige/ooguchi | no otoko |
| Bart/Großer Mund | Mann |

x Der Mann eines Bartes/großen Mundes
Der Mann mit einem Bart/ einem großen Mund

| | |
|---|---|
| Tetsu/ki | no hasi |
| Eisen/Holz | Brücke |

x Die Brücke des Holzes/Eisens
Die Brücke aus Holz/Eisen

Die Beispiele zeigen auf, daß der strukturellen Bedeutung des Genitiv-Attributs im Japanischen die der attributiven Präpositionalphrase im Deutschen entspricht.

Damit läßt sich für alle drei eingangs genannten Funktionsbereiche der deutschen Präpositionalphrase eine sehr viel breitere Differenzierung feststellen, als sie für die in formaler Hinsicht entsprechende japanische Konstruktion NP + Postposition charakteristisch ist. Während im Fall der Adverbialbestimmung die quantitative Unterrepräsentierung des Japanischen und im Fall der präpositionalen Objekte die idiomatische Vielfalt im Deutschen erhebliche Lernschwierigkeiten verursachen, liegt bei der attributi-

ven Verwendung eine tiefergreifende strukturelle Verschiedenheit vor.

### 3.3. Wortstellung

Bei den Regularitäten der Wortstellung handelt es sich um ein spezifisches Organisationsprinzip der deutschen Sprache. Es sind dabei zwei Ebenen zu unterscheiden:

1. die s. g. "Grundwortstellung" sowie ihre obligatorische Veränderung bei Transformationen in die verschiedenen Satzarten
2. die mit Intonation und Akzentuierung verbundenen Regularitäten im Bereich des Thema-Rhemakomplexes.

Beide Ebenen wurden bei dem Vergleich der Strukturen des Fragesatzes - unter besonderer Berücksichtigung der Intonationsregularitäten - bereits angesprochen. Unter der Voraussetzung, daß es sich hier um grundsätzlich divergierende Organisationsprinzipien der beiden Sprachen handelt, soll noch einmal auf die Rolle der Wortstellungsregularitäten im Deutschen und ihre japanischen Entsprechungen hinsichtlich ihrer Oberflächenmarkierungen wie ihres logiko-grammatischen Gehaltes eingegangen werden.

#### 3.3.1. Fehlertypen

Hinsichtlich der bei Japanern zu beobachtenden Wortstellungsfehler lassen sich drei hauptsächliche Fehlergruppen unterscheiden:

1. Fehler bei der Satzverneinung (Typ: "Ich habe nicht dich in der Universität gesehen.")
2. durch die Inversion verursachte Fehler (Typ: "Heute ich bin in Frankfurt gewesen.")
3. Fehler in der Reihenfolge der Konstituenten (Typ: "Hans warf den Ball ihm ins Gesicht.")

R. SCHULTE-PELKUM führt nur den zweiten Fehlertypauf - der Autor betont allerdings, daß dieser Fehler als vorrangig durch die Wortstellung des Englischen als erster Fremdsprache verursacht angesehen werden muß[10]. Die drei aufgeführten Fehlerarten verweisen auf drei Faktoren, die die spezifischen Regularitäten der deutschen Satzgliedstellung bedingen: erstens syntaktische Faktoren - hier das Prinzip der syntaktischen Verbnähe als Voraussetzung für die Stellung von "nicht"; zweitens morphologische Faktoren - hier die durch den Artikelgebrauch verursachten Stellungsregeln; drittens syntaktische verbunden mit intentionalen Faktoren - hier die Möglichkeit der Hervorhebung durch Spitzenstellung. Da sich hinsichtlich der genannten Faktoren keine unmittelbar gegenläufigen Prinzipien im Japanischen ausmachen lassen, sind unmittelbare Interferenzen, die eine ad-hoc-Erklärung der oben angeführten Fehler ermöglichen würde - etwa parallel zur Interferenz der englischen Satzstellungsregeln hinsichtlich Fehlertyp 2 - nicht zu erwarten. Es ist aber für den unterrichtenden Sprachlehrer wichtig, auftretende Wortstellungsfehler so zu korrigieren, daß die Prinzipien plausibel gemacht werden können, gegen die verstoßen wurde.

So erweisen sich ad-hoc-Korrekturen von scheinbar marginalen Fehlern bei der Satzverneinung als nutzlos, solange das zugrundeliegende Prinzip der für die deutsche Satzgliedstellung charakteristischen syntaktischen Verbnähe nicht vermittelt wurde.

### 3.3.2. Analytische Vermittlung der Wortstellungsregularitäten

Für das methodische Vorgehen bei der Fehleranalyse kann es hinsichtlich des Vergleichs von Ausgangs- und Zielsprache entweder sinnvoll sein, sich auf konfligierende Regularitäten der beiden Sprachen zu be-

ziehen, die eine unmittelbare Interferenz verursachen. Wo solche unmittelbaren Konfliktpunkte nicht vorliegen, kann es dagegen sinnvoll sein, bei der Erklärung an dem Strukturbereich anzuknüpfen, der die größte Ähnlichkeit aufweist und schrittweise zu den abweichenden, für die Zielsprache spezifischen Strukturmomenten zu gelangen.

### 3.3.2.1. Strukturelle Ähnlichkeit des deutschen Infinitivsatzes mit dem japanischen Satz

Im Vergleich zum Deutschen spielt die Worstellung als syntaktisches Signal im Japanischen nur eine untergeordnete Rolle. Die Endstellung des Verbs ist fest. Als allgemeinste Charakterisierung des gesprochenen japanischen Satzes mag gelten, daß er ein obligatorisches Prädikat enthält, dem eine Reihe von Elementen vorausgehen können. Bei diesen Elementen handelt es sich vom Standpunkt der deutschen Grammatik aus entweder um Bestandteile des einfachen Satzes - Subjekt, Objekt, Adverbial- oder um eingebettete Elemente, die in der Mehrzahl der Fälle deutschen Nebensätzen entsprechen.[11)] Abgesehen von der Rolle des Subjekts entspricht im Deutschen dieser Charakterisierung der Infinitivsatz. In syntaktischer Hinsicht gibt es gute Gründe, der Infinitivkonstruktion sowie der ihr hinsichtlich der Wortstellungsregularitäten entsprechenden Nebensatzkonstruktion gegenüber dem Hauptsatz eine zugrundeliegende Funktion zuzuschreiben.[12)] Bezüglich der Mitteilungsfunktion erscheinen dagegen Infinitiv, Neben- und Fragesatz als vom Hauptsatz abgeleitete Größen; dies gilt auch hinsichtlich der Häufigkeit des Vorkommens[13)]. Diese Asymmetrie des Deutschen sollte hinsichtlich des Sprachvergleichs wie der methodischen Konsequenzen berücksichtigt werden.

Die Ähnlichkeit zwischen Infinitivsatz und japanischem

Satz liegt zunächst darin, daß in beiden die Wortstellung "unilinear" verläuft - der Infinitivsatz zeigt nicht die für das Deutsche charakteristische Rahmenbildung. Weiter fehlt wie im Japanischen die morphologische Kongruenz der Verbindung mit nominalen Konstituenten: der Infinitivsatz hat kein verbum finitum. Aus dieser morphologischen Ähnlichkeit ist für den japanischen Satz die Konsequenz gezogen worden, er verfüge nicht über eine Subjekt-Prädikatstruktur, wie sie für den indoeuropäischen Aussagesatz charakteristisch sei. Diese Interpretation mit ihren weitreichenden Konsequenzen für die Auffassung über die japanische Sprache und über das japanische Denken wird als eine Variante der Relativitätshypothese zu diskutieren sein.

In seiner Funktion entspricht der deutsche Infinitivsatz dem eingebetteten nominalisierten Satz im Japanischen, diese strukturelle Parallelität kann deshalb zum Ausgangspunkt des Vergleichs genommen werden. Vgl.:

> Klaus mit dem Wagen vom Bahnhof abholen wollen.
> Klaus o kuruma de eki kara tsuretekitai (nowa).

Zunächst läßt sich am Infinitivsatz für Japaner am anschaulichsten das Prinzip der syntaktischen Verbnähe darstellen. Die Grundregel, nach der die dem Verb nächste Konstituente unmittelbar vor dem Verb erscheint, hat gerade für Japaner, die an einen unilinearen Satz gewohnt sind, sehr viel mehr unmittelbare Plausibilität als die auf den Hauptsatz bezogene Regel, daß die Konstituente mit der größten Verbnähe stellungsmäßig am weitesten vom Verb entfernt ist.[14] Das Prinzip der syntaktischen Verbnähe wird unterstrichen durch die Stellung des Negationswortes "nicht" bei der Satzverneinung: seine Stellung ist jeweils vor dem engeren Verbkomplex.[15] Die Stellung des Negationswortes "nicht" (und anderer Satzpartikel) bei der hervorhebenden Sondernegation hat u. a. eine Parallele im Vorkommen der doppelten NP-ga im Japanischen, wo neben der Mar-

kierung des grammatischen Subjekts durch "ga" ein logischer Akzent durch Verwendung einer zweiten NP-ga ausgedrückt wird.[16] Da Japanern durch die Verwendungsweise und Funktion der Partikel "ga" und "wa" die logische Prädikation in ihrem Verhältnis zur grammatischen Subjekt-Prädikatsstruktur klarer im Bewußtsein ist als deutschen Sprechern[17], kann die Bedeutung der Sondernegation durch "nicht" durch eine Paraphrase anschaulich gemacht werden:

1a "Klaus vom Bahnhof abholen wollen"
b Klaus o eki . kara tsurete kitai

2a "Klaus nicht vom Bahnhof abholen wollen"
b Klaus o/wa eki kara tsurete kitakunai.

3a "Nicht Klaus vom Bahnhof abholen wollen"
b Eki kara tsurete kitai no wa Klaus dewa nai.

4 "Die Person, die X vom Bahnhof abholen will, ist nicht Klaus.

Die Bedeutung von 3a kann durch die Paraphrase (4) verdeutlicht werden: Satz (4) entspricht in seiner Struktur weitgehend 3b.
Dieses Verfahren der logischen Paraphrase ist von großer Bedeutung für die Vermittlung des Satzakzents im Deutschen, den Japaner aus den unter 2.3. beschriebenen Gründen in vielen Fällen nicht realisieren können.

Auch die morphologisch bedingten Regeln der Satzgliedstellung lassen sich am Infinitivsatz demonstrieren und somit als Lernprobleme besser isolieren. Die morphologisch bedingten Regeln der Satzgliedstellung sind für Japaner besonders schwierig, da die sie motivierenden Kategorien im Japanischen keine Entsprechung haben. Dies gilt zunächst für den Wechsel von Substantiv und Pronomen, der in einigen Fällen die Wortstellung be-

einflußt.[18] Das Japanische verfügt im Gegensatz zum Deutschen über keine reinen Pronomina, definiert durch Wegfall der lexikalischen Bedeutung unter Beibehaltung der syntaktischen Markierung, die diesbezüglichen Wortstellungsregeln sind deshalb als Teil der Pronominalisierungsregeln des Deutschen zu vermitteln.[19]

Weiter beeinflußt die Verwendung von reinem Kasus oder Präpositionskasus die Wortstellung[20] - auch diese Unterscheidung hat im Japanischen keine Entsprechung - die Wortstellungsregeln müssen deshalb auf den Zusammenhang von reinem Kasus, präpositionalem Kasus und Adverbial Bezug nehmen.[21]

Die Wahl des bestimmten oder unbestimmten Artikels, die ebenfalls die Satzgliedstellung beeinflußt[22], schließlich stellt eine besondere Schwierigkeit für Japaner dar; auch hier erscheint es sinnlos, auf eine mechanische Einübung der Stellungsregel zu insistieren, ohne auf die zugrundelegenden Bedingungen der Artikelselektion Bezug zu nehmen.[23]

### 3.3.2.2. Nebensatzstruktur und Rahmenbildung im deutschen Satz

Die nächste Stufe bei einer analytischen Vermittlung der Wortstellungsregularitäten stellt die Erweiterung des Infinitivsatzes zum Nebensatz dar. Auf dieser Stufe wird der Gegensatz der deutschen und japanischen Satzgliedstellung grundsätzlicher deutlich. Unter Beibehaltung der dem Japaner vertrauten Endstellung des Verbs kann die für das Deutsche charakteristische Rahmenbildung vermittelt werden, der die unilineare Satzbildung im Japanischen gegenübersteht. Im Gegensatz zu Haupt- und Fragesatz, wo das Zustandekommen des Rahmens von der Verbform abhängt, ist der Rahmen des Nebensatzes satzspezifisch[24]. Besonders einprägsam ist der

Unterschied zum Japanischen beim eingeleiteten indirekten Aussagesatz:

... sagt, daß er morgen kommt
ashita kuru to iu.

Im Japanischen wird die für das Deutsche charakteristische Einleitung des indirekten Aussagesatzes in die finite Verbposition gesetzt. Noch deutlicher als die Einrahmung, die im japanischen Satz durch ein mit dem Partikel "ga" bzw. "wa" gekennzeichnetes Element und dem Verb gleichfalls gebildet werden kann, kennzeichnet die Möglichkeit der Ausrahmung für Japaner die Eigentümlichkeit des deutschen Satzes. Die grammatikalisierte Ausrahmung stellt eine fakultative Wahlmöglichkeit des Sprechers dar und führt vielfach (aus der Sicht des deutschen Sprechers und Hörers) zu einer deutlicheren und übersichtlicheren Gliederung des Satzes[25]:

"Er sagt, daß er später als der Lehrer gekommen ist."

"Er sagt, daß er später gekommen ist als der Lehrer."

Die stilistisch bedingte Ausrahmung[26] ist ein charakteristisches Stilmittel im Deutschen, das vor allem in der schriftlichen Kommunikation verwendet wird. Für den Deutsch lernenden Japaner stellt diese deutliche Abweichung von einer linearen Wortstellung ein erhebliches Lernproblem dar, wie umgekehrt das Prinzip der Linkseinbettung im Japanischen Deutschen erhebliche Schwierigkeiten bereitet:

"Er sagt, daß er einen Freund trifft, den er lange nicht gesehen hat."

nagai aida minakatta tomodachi ni au to iu.

x "Lange gesehen nicht hat Freund trifft (daß) sagt."

### 3.3.2.3. Hauptsatzstruktur und hervorhebende Satzgliedstellung

Hinsichtlich der Mitteilungsfunktion stellt im Deutschen der Hauptsatz die wichtigste Stellungsvariante dar.[27] Die oben aufgeführten Hinweise auf die didaktische Verwertbarkeit der Regularitäten des Infinitivs und des Nebensatzes bedeuten nicht, daß etwa im Anfängerunterricht für Japaner diesen Stellungsformen besonders breiter Raum gegeben werden müßte und in kommunikativer Hinsicht der Hauptsatz aus dem Nebensatz abgeleitet werden könnte. Dagegen stellen Infinitiv und Nebensatz wegen ihrer relativen Affinität zur japanischen Satzgliedstellung in der aufgezeigten Weise günstige Ausgangsbedingungen dar für eine analytische Behandlung der grammatischen Probleme dieses Bereichs.

Für den Hauptsatz wie für den Fragesatz wird der Satzrahmen im Deutschen durch die Trennung der finiten von der infiniten Verbform bzw. der lexikalisch-idiomatischen Prädikatsteile gebildet. Diesem auch im Vergleich zu anderen europäischen Sprachen charakteristischen Grundprinzip des Deutschen steht im Japanischen entsprechend der unilinearen Wortstellung die feste Endstellung des Verbs mit dem Prinzip der agglutinierenden Hinzufügung modifizierender Verbelemente gegenüber. Im Hauptsatz kann im Deutschen neben dem fakultativen Wechsel von Subjekt und Adverbialbestimmung in der Spitzenstellung die Hervorhebung jeder Satzkonstituente durch Erststellung erreicht werden. Dieser intentionalen Ausrahmung entsprechen im Japanischen verschiedene grammatische Mittel - neben dem beiden Sprachen verwandten Emphasemorphem ist dies vor allem der Einsatz der Partikel "ga" und "wa".[28]

### 3.3.2.4. Wortstellungsregeln bei attributiven Konstruktionen

Dem Prinzip der Ausrahmung auf der Satzebene entspricht im Deutschen die bereits angesprochene Wahlmöglichkeit des Links- oder Rechtsanschlusses bei der Attribuierung. Während das Japanische nur den Linksanschluß analog zum adjektivischen Attribut im Deutschen kennt, besteht im Deutschen die Möglichkeit, durch attributiv gebrauchtes Adjektiv und Partizip nach links oder durch Relativsatz, Genitivattribut oder präpositionales Attribut den Nukleus nach rechts zu erweitern. S. ZAIMA demonstriert die unterschiedlichen Anordnungsprinzipien bezüglich der Attribuierung im Deutschen und Japanischen an folgendem Beispiel[29]:

kono kirei na tsukue no ue no haha ga katta hana

dies schön auf dem Mutter kaufte Blume
Tisch

Die schöne Blume auf dem Tisch, die die Mutter kaufte.

Als weitere psychische Erschwerung für den deutschlernenden Japaner kommt hinzu, daß die grammatische (bzw. logische) Zuordnung der Konstituenten im Deutschen durch das syntaktische Mittel der morphologischen Kongruenz erfolgt und ermöglicht wird, das es im Japanischen nicht gibt; so bedingt der Wechsel von "die" zu "den" in obigem Beispielsatz eine weitgehende Veränderung des grammatischen und logischen Sinns.

Der oben angeführten Unterscheidung entspricht auch S. ZAIMAs Beobachtung, daß es im Japanischen nicht möglich ist, attributiven Relativsatz und attributives Adjektiv strukturell auseinanderzuhalten, sondern in jedem Fall ein sentenzielles Element anzunehmen ist. Damit erhalten die angeführten Elemente aus der Sicht

des Deutschen einen gemischten Status. Sie teilen die von links nach rechts gerichtete Determination des deutschen adjektivischen Attributs mit dem sentenziellen Status des deutschen Relativsatzes.

Zusammenfassend kann man hinsichtlich der bisher besprochenen Unterschiede zwischen der deutschen und japanischen Wortstellung von einem Konflikt auf drei Ebenen sprechen: Das für das Deutsche charakteristische Prinzip der syntaktischen Verbnähe stellt ein grammatisches Lernproblem dar, dem die Bedingungen des japanischen Satzbaus nicht prinzipiell im Wege stehen; dagegen verweist der Konflikt zwischen der linearen Wortstellung im Japanischen und den Prinzipien der deutschen Wortstellung, die den Satzrahmen, die grammatikalisierende Ausrahmung sowie die Anordnung der attributiven Konstituenten bestimmen, auf grundsätzliche Strukturunterschiede, die jedoch in der dargestellten Weise einer syntaktischen Erklärung unmittelbar zugänglich sind. Das Verhältnis von intentionaler Ausrahmung im deutschen Hauptsatz und der Verwendung der Partikel "ga" und "wa" im Japanischen schließlich verweist auf Unterschiede in der Subjekt-Prädikat-Struktur, die ich vorläufig als "logiko-grammatischen Konflikt" bezeichne.[30)]

## 3.4. Subjekt-Prädikat-Struktur im Deutschen und Japanischen

Der Annahme der Universalität der (grammatischen) Subjekt-Prädikat-Struktur steht die These gegenüber, daß sie einer bestimmten Sprachgruppe eigentümlich sei, während sie bei anderen Sprachen fehle.[31)]

Für die letzte Gruppe wird von deutscher Seite immer wieder das Japanische angeführt, das für die Vertreter der inhaltsbezogenen Grammatik damit eine ähnliche

Rolle einnimmt wie die Eskimo- und Indianersprachen für die Vertreter der sapir-Whorf-Hypothese in den U.S.A.[32)]

Als Beleg für diese These dienen scheinbar "wörtliche" Übersetzungen von japanischen Textstellen, die man im Deutschen durch Nominal- bzw. Infinitivphrasen wiedergibt, wodurch das Fehlen einer eigentlichen Prädikation im Japanischen suggeriert wird. Das bekannteste Beispiel ist die auf P. HARTMANN[33)] zurückgehende Übertragung des Satzes "Wa ga sakura wo miru", die im Duden (Ausg. 1959) zur Erhärtung der Relativitätshypothese herangezogen wurde.

Im Duden (Ausgabe 1959) heißt es:

> Diese Aufspaltung einer zunächst nur komplexhaft wahrgenommenen besonderen Wirklichkeit in ein Etwas und in eine verhältnismäßig geprägte Aussage über dieses Etwas ist allen unseren Sätzen eigentümlich [...]
>
> Dies gilt darüber hinaus für alle indogermanischen Sprachen. In anderen Sprachen erfolgt diese uns selbstverständlich erscheinende Abspaltung nicht immer. Wenn ein Japaner beispielsweise Kirschblüten sieht, dann würde er nicht sagen "Ich sehe Kirschblüten", sondern: "Mein Kirschblüten-Sehen" (vgl. P. HARTMANN [...] 1952, S. 91; zitiert nach L. WEISGERBER, Weltbild II, S. 166) (34)

Es ist deutlich, daß es sich hier um eine beispielhafte Ausformulierung der "harten Version" der Relativitätshypothese handelt, wie sie in der deutschen Sprachwissenschaft vor allem L. WEISGERBER vertreten hat. Für den zur Diskussion stehenden Zusammenhang wesentlich ist zweitens die implizite Anlehnung an den Subjekts- und Prädiaktsbegriff der traditionelllen Logik. Für sie ist seit Aristoteles die direkte Bezugnahme auf die entsprechenden grammatischen Begriffe charakteristisch. Befreit man die von P. HARTMANN und im Anschluß an ihn

von L. WEISGERBER sowie die im Duden wiedergegebene Auffassung von ihrer spekulativen Überfrachtung, so bleibt als Grundannahme eine weitgehende Identifizierung von grammatischer Satzstruktur und der S-P-Form der traditionellen Logik, die Reklamierung dieser grammatischen Struktur für den indogermanischen Sprachtyp und damit die Behauptung einer grundsätzlichen Differenz zu anderen Sprachen, hier dem Japanischen. W. SEGETH schreibt zum Subjektsbegriff:

> Der Subjektsbegriff ist in der traditionellen Logik derjenige Begriff in einer Aussage oder Aussagefunktion der Form S-P, der dem grammatischen Subjekt entspricht. Diese Bezeichnungsweise ist jedoch irreführend, weil das logische und das grammatische Subjekt nur selten übereinstimmen. Sie wird deshalb in der modernen Logik nicht mehr verwendet. 35)

Ein rationales Moment enthält die von der inhaltsbezogenen Grammatik vorgetragene Hypothese einer abweichenden Subjekt-Prädikat-Struktur im Deutschen und Japanischen in einem Punkt: Er betrifft die syntaktische Markierung des noch von L.S. WYGOTSKI in der Nachfolge von deutschen Grammatiktheoretikern des 19. Jahrhunderts so bezeichneten "psychologischen Subjekts" und "Prädikats". Hier zeigen die beiden Sprachen weitgehende Differenzen, die sich auch in der Schwierigkeit bei dem Verständnis und der Aneignung der entsprechenden Strukturen durch deutsch lernende Japaner bzw. japanisch lernende Deutsche äußern. Sie sind u.a. verursacht durch die syntaktische Bedeutung der Partikel "ga" und "wa" und den für das Deutsche am Beispiel der intentionalen Ausrahmung aufgewiesenen Besonderheiten.

Bezüglich des Deutschen sind diese Probleme jedoch gerade durch einen bestimmten Aspekt der nicht-Identität der logischen S-P-Struktur mit dem grammatischen Subjekt und Prädikat bedingt. In der Tradition der deutschen Grammatik ist diese Gegenläufigkeit als Thema-Rhema Komplex be-

schrieben:

> Das Thema ist das, was im Satz bereits bekannt ist (also Ausgangspunkt für den Sprecher darstellt), das Rhema das, was die neue Mitteilung enthält und gleichsam das Herz der Mitteilung ist. Thema und Rhema sind somit Weiterentwicklungen dessen, was das 19. Jahrhundert (GABELENTZ, PAUL u.a.) psychologisches Subjekt und Prädikat genannt hat. 36)

Die Markierung des Thema-Rhema Kontrasts im Deutschen und Japanischen geschieht durch unterschiedliche syntaktische Mittel; dies geht einher mit anderen wichtigen Strukturunterschieden auf die zunächst einzugehen ist.

### 3.4.1. Deutsche Personalpronomina und japanische Entsprechung

Eine funktionale Begründung dafür, daß dem japanischen Verb den verbale und damit zugleich den prädikativen Charakter abgesprochen wird, findet sich bei P. HARTMANN nicht. Seine Entscheidung ist letztlich bestimmt von der Tatsache, daß das japanische Verb keine personale Kongruenz mit dem Subjekt zeigt. Dagegen ist es in Bezug auf Tempus, Modus und Aktionsform flektierbar. Vom funktionalen Standpunkt aus betrachtet handelt es sich bei japanischen Verb um eine Wortart, die sich auf die Personalsuffixe nicht prinzipiell vom deutschen Verb unterscheidet. Mit der fehlenden Kongruenz geht nun aber eine wesentliche Eigenschaft der japanischen Grammatik einher: Das Fehlen eigentlicher Personalpronomina. Dieses sprachliche Faktum leuchtet zumindest für das Personalpronomen 3. Person unmittelbar ein; das Personalpronomen 3. Person ist im deutschen Satz syntaktischer Platzhalter des Substantivs unter Abzug von dessen semantischen Eigenschaften; da das Japanische aber neben Person und Numerus auch über kein Genus als grammatischer Kategorie verfügt, ist eine Entsprechung zum deutschen Personalpronomen ausgeschlossen. Die personalen Bezugswörter verfügen im Japanischen im Gegensatz zum Deutschen über eine komplizierte semantische Konnotation,

auf die im Zusammenhang mit der Behandlung des japanischen "Soziativs" einzugehen ist.[37] Je nach Gesprächspartner und Sprachsituation wird bei nicht namentlicher Bezugnahme auf eine 3. Person z.B. eines von 18 Nomina gewählt; weiter ist der Nominalcharakter der japanischen Bezugswörter an der Möglichkeit der Ergänzung durch ein Adjektiv nachweisbar.[38]

Das Personalpronomen im Deutschen unterscheidet sich in formaler Hinsicht durch die Möglichkeit der Wiederholbarkeit vom Substantiv. Diejenigen lexikalischen Elemente, die den deutschen Personalpronomen entsprechen, sind jedoch wie alle übrigen Substantive im Japanischen nicht wiederholbar. Bei Evidenz des Bezugs werden im Japanischen Substantive fortgelassen: Dem deutschen Personalpronomen entspricht im Japanischen gewissermaßen ein Ø-Morphem. Das führt zu einem hohen Anteil von (im Vergleich zum Deutschen) subjektlosen Sätzen, insbesondere in der mündlichen Konversation. Es ist aber deutlich, daß von dieser Tatsache her keine Rückschlüsse auf ein etwaiges nicht prädikatives Denken möglich sind, sondern lediglich darauf, daß das Deutsche an der Oberflächenstruktur eine größere Redundanz zeigt.

### 3.4.2. Möglichkeit der doppelten "ga"-Ergänzung im Japanischen

Die stärkere Tendenz des Japanischen, die auf der Mitteilungsebene hervorgehobene Konstituenten an Stelle der syntaktisch redundanten zu markieren, kommt einerseits in der Möglichkeit zum Ausdruck, Satzkonstituenten bei Eindeutigkeit des Bezugs -vielfach parallel zur deutschen Pronominalisierungsregel- wegfallen zu lassen. Umgekehrt ist es im Japanischen möglich, neben dem (nicht vorerwähnten) grammatischen Subjekt ein zweites Element

durch den Partikel "ga" (vorläufig als Marker für das Subjekt des Satzes definiert) zu markieren. T. SENGOKU geht bei seinem Vergleich von der formalgrammatischen Ähnlichkeit des deutschen Nominativs und der japanischen NP-ga-Ergänzung aus und stellt fest:

> Schon deswegen, weil das Auftreten von zwei Ga-Ergänzungen möglich ist, während zwei Nominativergänzungen nicht zusammen auftreten, zeigt sich, daß der Funktionsbereich der Ga-Ergänzung etwas weiter als der der Nominativergänzung ist. 39)

T.SENGOKUs Beschreibung der Funktion des "ga"-Partikels in den Fällen, wo im neutralen Sprachgebrauch der "o"-Partikel als Markierung der dem deutschen Akkusativobjekt entsprechenden Konstituenten steht, zeigt jedoch, daß der Gebrauch des "ga" nicht wie die deutsche Nominativergänzung (grammatisches Subjekt) von syntaktischen Regeln, sondern -der Möglichkeit der Spitzenstellung im deutschen Satz entsprechend- von der Sprecherintention abhängt. Er vergleicht die Ausdrücke "shinbun ga yomitai" und "shinbun o yomitai" ((ich) möchte Zeitung lesen) und kommt zu dem Ergebnis:

> Der semantische Unterschied zwischen den beiden Ausdrücken liegt wohl darin, daß dem ga-Kasus im Gegensatz zum o-Kasus die Funktion zukommt, eine Referenz von der anderen zu unterscheiden bzw. miteinander zu kontrastieren, Shinbun ga yomitai bedeutet z.B. etwa: hoka no mono de nakute, shinbun ga yomitai - eine Zeitung möchte ich lesen, nicht irgendetwas anderes. Beim Ausdruck shinbun o yomitai handelt es sich dagegen um eine neutrale Darstellung. 40)

Die Schwierigkeit für einen Deutschen bzw. Europäer beim Verstehen des Satzes "watashi ga shinbun ga yomitai" besteht nun darin, daß das erste "ga" bei der Verwendung des zweiten ebenfalls als hervorgehoben empfunden wird und insofern nicht dem grammatischen Subjekt des Deutschen bei neutraler Satzstellung entspricht, sondern einen starken

emotionalen Akzent erhält, etwa in der Bedeutung von "Für mich ist jetzt Zeitunglesen das wichtigste". Bei neutraler Rede ist dagegen für das Japanische die Weglassung des "Themas" charakteristisch. Insofern entsprechen die Regeln für den Gebrauch der Partikel "ga" dem die deutsche Satzgliedstellung motivierenden Thema-Rhemakomplex: das Verhältnis von Satzgliedstellung und Thema-Rhema Opposition charakterisiert G. HELBIG folgendermaßen:

> Thema und Rhema sind [...] Weiterentwicklungen dessen, was das 19. Jahrhundert (Gabelentz, Paul u.a.) psychologisches Subjekt und Prädikat genannt hat. Die Wortstellung - d.h. die relative Stellung von Thema und Rhema im Satz - ist der primäre formale Ausdruck dieser funktionalen Satzperspektive. In normaler (merkmalloser) Rede steht das Thema vor dem Rhema ("objektive Stellung" nach Mathesius), in emotionaler Rede dagegen das Rhema vor dem Thema ("subjektive Stellung"). 41)

Die Kategorien Thema und Rhema werden hier im Hinblick auf ihre syntaktische Realisierung in der deutschen Sprache beschrieben. Die angeführte Unterscheidung "normale" (merkmallose) vers. "emotionale Rede" verweist darauf, daß es sich im Bezug auf das Deutsche um eine fakultative, quasi stilistische Kontrastierungsmöglichkeit handelt. Im Japanischen entspricht dem unter anderem die Verwendung des doppelten "ga", nicht aber die "ga" - "wa" Opposition, die eine Markierung des psychologischen Subjekts unabhängig von den übrigen grammatischen Kategorien in der normalen merkmallosen Rede ermöglicht. Eine solche Möglichkeit fehlt dem Deutschen wie in den übrigen europäischen Sprachen.

Insofern die Ausdrücke "Thema" und "Rhema" auf die besonderen Bedingungen der deutschen Satzstruktur Bezug nehmen, erscheint es für den Vergleich angemessener, die älteren Ausdrücke "psychologisches Subjekt" und "-Prädikat" zu verwenden. Diese Bezeichnung verhindert andererseits gleichfalls eine Begriffsvermengung mit dem Subjekts- und Prädikatsbegriff der traditionellen Logik. Das ist des-

halb von Belang, weil dem zur Diskussion stehenden Aspekt der nicht-Identität von logischem und grammatischem Subjekt/Prädikat aus der Sicht der modernen Logik nur eine marginale Rolle zukommt. Für sie sind relationale Aspekte entscheidend; so demonstriert W. SEGETH die nicht-Übereinstimmung von grammatischer und logischer Struktur am Beispiel des Satzes "Berlin liegt zwischen Rostock und Leipzig". Grammatisch gesehen ist hier nur Berlin Subjekt, logisch sind jedoch "Berlin","Rostock" und"Leipzig" Subjekte des Prädikats "liegt zwischen".[42] Bezüglich dieses Beispiels sind die grammatischen Markierungen im Japanischen denen im Deutschen völlig parallel.[43]

### 3.4.3. Syntaktische Markierung des psychologischen Subjekts und Prädikats im Deutschen und Japanischen.

Der Satz "Klaus kauft Bücher" hat im Japanischen zwei Übersetzungen, die nicht synonym sind:

A Klaus wa hon a kau
B Klaus ga hon a kau

Für Deutsche ist der Bedeutungsgegensatz der beiden japanischen Sätze nur bei Einbeziehung des möglichen Kontextes verständlich. Satz A hätte als mögliche Voraussetzung die Frage "... und was macht Klaus?", während B die Antwort auf die Frage "Wer kauft Bücher?" wäre. Entsprechend wäre der Partikel "wa" als Marker für das psychologische Subjekt, der Partikel "ga" als Marker für das psychologische Prädikat zu bestimmen. Im Deutschen läge die Entsprechung in der Verteilung des Akzents:

A "Klaus kauft Bücher" ("Was Klaus angeht, so kauft er Bücher")

B "Klaus kauft Bücher". ("Derjenige, der Bücher kauft, ist Klaus")

Da Akzent und Intonation im Japanischen aus den unter 2.2. genannten Gründen auf syntaktischer Ebene eine im Vergleich zum Deutschen andere Rolle spielen, bleibt das Verständnis der Bedeutungsgegensätze für Japaner häufig kontextabhängig. Insbesondere bei der expliziten Nennung des psychologischen Subjekts läßt sich bei deutschsprechenden Japanern die Bemühung feststellen, das Satzsubjekt syntaktisch zu markieren durch Wendungen wie "was die Universität betrifft, angeht....". Als Entsprechung von ".... daigaku wa ....".

L.S. WYGOTSKI demonstriert die mangelnde Übereinstimmung von grammatischem und psychologischem Subjekt und Prädikat an folgendem Beispiel:

> Nehmen wir den Satz "Die Uhr ist heruntergefallen", in dem "die Uhr" Subjekt, "ist heruntergefallen" das Prädikat ist, und stellen wir uns vor, daß dieser Satz in zwei verschiedenen Situationen ausgesprochen wird und folglich in ein und derselben Form zwei verschiedene Gedanken ausdrückt. Ich richte meine Aufmerksamkeit darauf, daß die Uhr steht, und frage, woher das kommt. Man antwortet mit: "Die Uhr ist heruntergefallen". In diesem Fall war in mir vorher die Vorstellung von derUhr, die Uhr ist in diesem Fall das psychologische Subjekt, das, worüber etwas ausgesagt wird. Als zweites entstand die Vorstellung, daß die Uhr heruntergefallen ist. "Ist heruntergefallen" ist in diesem Fall das psychologische Prädikat, das, was über das Subjekt ausgesagt wird. In diesem Fall fällt die grammatische und psychologische Gliederung des Satzes zusammen, aber es kann auch sein, daß sie nicht zusammenfällt. 44)

Eine wahrscheinliche sprachliche Reaktion im Japanischen wäre hier

ochimashita (kara)

ist runtergefallen (weil).

Parallel zur Weglassung des (bekannten) Subjekts im Japanischen wäre in der genannten Situation allerdings auch im Deutschen "Sie ist runtergefallen" die wahrscheinliche und sprachlich angemessene Reaktion. L.S. WYGOTSKI fährt fort:

> Während ich am Tisch arbeite, höre ich das Geräusch eines fallenden Gegenstandes und frage, was heruntergefallen ist. Man antwortet mir mit dem gleichen Satz: "Die Uhr ist heruntergefallen." In diesem Fall war im Bewußtsein vorher die Vorstellung von etwas, das gefallen ist. "Ist gefallen" ist das, worüber in diesem Satz etwas ausgesagt wird, d.h. das psychologische Subjekt. Das, was von diesem Subjekt ausgesagt wird, was als zweites im Bewußtsein entsteht, ist die Vorstellung "die Uhr" und ist in diesem Falle auch das psychologische Prädikat. 45)

"Die Uhr" ist in diesem Fall psychologisches Prädikat und muß im vollständigen japanischen Satz durch -"ga"- markiert werden:

tokei ga ochimashita

in der genauen Bedeutung der von L.S. WYGOTSKI gewählten Paraphrase "Das Heruntergefallene ist die Uhr". Die schärfere Markierung des prädikativen Chrakters dieses Typs der Aussage im Japanischen läßt sich auch am Vergleich der in der aufgezeigten Situation in beiden Sprachen möglichen Kurzformen ablesen:

"tokei desu" vers. "Die Uhr".
(Die) Uhr ist (es).

Der Kurzsatz "Die Uhr." ist syntaktisch amorph und deshalb als Ausruf etc. in vielen, völlig anders strukturierten Situationen möglich, während im Japanischen z.B. eine klare, syntaktisch markierte Opposition zwischen den Ausdrücken:

| | |
|---|---|
| tokei wa? | vers. tokei desu |
| (und) die Uhr? | (die) Uhr ist (es, was |
| (und was ist mit | du ansprichst) |
| der Uhr?) | |

besteht.

Bleibt man bei dem von L.S. WYGOTSKY gewählten Beispiel, so ließe sich eine dritte Situation denken, in der im Deutschen der Satz "Die Uhr ist heruntergefallen" gesprochen werden könnte, nämlich als Antwort auf die Frage: "Was ist denn mit der Uhr?" Im Japanischen ist dieser Bedeutungsunterschied zu den o.a. Beispielen eindeutig markiert durch den Partikel "wa":

tokei wa ochimashita

Schließlich verfügt das Japanische über die Möglichkeit der Verwendung der ga - wa Opposition in einem Satz:

Sapporo wa yuki ga ōi
Sapporo Schnee viel ist

Die Auffassung, daß das Japanische im Hinblick auf die ga - wa Opposition gerade durch die zuletzt genannte Verwendungsmöglichkeit über ein wichtiges, in den europäischen Sprachen fehlendes Mittel zur logischen Differenzierung verfügt, vertritt B.L. WHORF:

> Linguistisches Wissen schließt das Verstehen vieler verschiedener und schöner Systeme logischer Analyse in sich. Durch die Sprachwissenschaft werden die diversen Weltauffassungen anderer Gesellschaften, die wir bisher für fremdartig hielten, in neuen Begriffen verständlich. Das Fremdartige verwandelt sich in eine neue und oft klärende Ansicht von den Dingen. Nehmen wir etwa das Japanische [...] . Ein sehr hoch zu schätzendes Strukturgesetz dieser Sprache liegt darin, daß ihre Sätze zwei Subjekte verschiedenen Ranges haben können. Die Vorstellung von zwei OBJEKTEN mit

> verschiedenem Rang ist uns vertraut. Wir unterscheiden sie meist als das unmittelbare und das mittelbare Ziel oder als das direkte und das indirekte Objekt. An die Möglichkeit, einen ähnlichen Gedanken auf die SUBJEKTE anzuwenden, haben wir aber wahrscheinlich nie gedacht. Dieser Gedanke wird im Japanischen genutzt. Die zwei Subjekte -nennen wir sie $Subjekt_1$ und $Subjekt_2$- sind durch die Partikeln wa und ga gekennzeichnet. Ein Diagramm, auf dem von jedem der beiden Subjektbegriffe eine Linie ausgeht, würde diese zwei Linien in die gleiche Prädikation konvergieren lassen. Unser englischer Satz könnte dagegen nur ein Subjekt mit einer Linie zum Prädikat zeigen. [...]
> Es scheint ersichtlich, daß eine logische Ausnutzung dieser Struktur dem Japanischen große Möglichkeiten des bündigen wissenschaftlichen Operierens mit abstrakten Vorstellungen geben würde, sofern diese Möglichkeiten in geeigneter Weise entwickelt werden könnten. 46)

B. WHORF ist zuzustimmen, wenn er dem Japanischen im Hinblick auf die Subjekt-Prädikat-Struktur eine größere "Bündigkeit" zuspricht, was aber nicht generell mit einer weitgehenden Übereinstimmung mit formallogischer Relationen einhergeht - der Ausdruck "logisch" wird hier in einem nicht strengen, umgangssprachlichem Sinn gebraucht. Auch Probleme des "wissenschaftlichen Operierens mit abstrakten Vorstellungen" lassen sich kaum von der Basis syntaktischer Struktureigenschaften her beschreiben; im folgenden Kapitel soll gezeigt werden, daß Probleme dieser Art vielmehr durch unterschiedliche Bedingungen der Begriffsbildung bestimmt sind.

Beachtet man die o.a. Einschränkung der Geltung des Subjekts- und Prädikatsbegriffs auf Begriffe der traditionellen Logik, so wird man die Unterschiede, die die beiden Sprachen hinsichtlich der Subjekt-Prädikat-Struktur zeigen, in Anlehnung an W.Z. PANFILOW sinnvoll als logiko-grammatische Kontraste bezeichnen können. 47)

Für das grammatische Subjekt im Deutschen gilt, daß es

sehr viel stärker, als das im Japanischen der Fall ist, Träger formalgrammatischer Informationen ist, die z.T. im Japanischen keine Entsprechung haben. Eine vorsichtig formulierte Generalisierung könnte lauten: die Struktur japanischer Sätze ist stärker von der Mitteilungsebene bestimmt, der Möglichkeit der Weglassung des Bekannten sowie der syntaktischen Hervorhebung der Sprecherintention. Der deutsche Satz ist dem gegenüber stärker von obligatorischen, redundanten Kongruenzen bestimmt, was vielleicht am deutlichsten an den Prominalisierungsregeln ablesbar ist. Das Verstehen deutscher Sätze ist dementsprechend sehr viel stärker an die Beherrschung von grammatischen Redundanzregeln gebunden.

## 3.5. Didaktische Konsequenzen

Der Vergleich auf syntaktischer Ebene erfaßte nur einen Teilbereich der syntaktischen Strukturen der beiden Sprachen. Für zwei historisch nicht verwandte Sprachen wie das Deutsche und das Japanische, die darüber hinaus verschiedene Sprachtypen repräsentieren, sind in der Regel Strukturunterschiede auch dort anzunehmen, wo bei einem oberflächlichen Vergleich Übereinstimmung konstatiert würde; dies gilt zum Beispiel für das deutsche Passiv und das japanische ukemi[49]. Ziel der syntaktischen Beschreibung war deshalb nicht eine vergleichende Grammatik. Dagegen wurde versucht, ausgehend von besonders häufigen Fehlern, die Schwierigkeiten deutschlernender Japaner auf Differenzen auf der grammatischen und der logiko-grammatischen Ebene zurückzuführen und so zu einer Hierarchisierung der Fehlerursachen zu gelangen. Zunächst hat sich gezeigt, daß der Begriff der Interferenz mit den primär quantitativ bestimmten Komplementärbegriffen "Unterdifferenzierung" bzw. "Überdifferenzierung" zum Erfassen der syntaktischen Konflikte nicht ausreicht; er bietet bestenfalls einen ersten Zugang, um ad-hoc-Erklärungen für auftauchende Fehler zu finden. Quantitative Über- bzw. Unterdifferenzierung als Fehlerursache bedeuten nicht in jedem Fall das Vorhandensein schwerwiegender linguistischer Konflikte mit entsprechenden Lernschwierigkeiten.

Hinsichtlich der Kontrastierung sind drei Stufen zu unterscheiden, von denen angenommen werden kann, daß sie mit tatsächlich auftretenden Lernschwierigkeiten korrespondieren. Eine erste Stufe stellen diejenigen morphologischen Regelmäßigkeiten dar, die traditionell mit den Mitteln der Paradigmengrammatik vermittelt werden wie Konjugation, Deklination; Flexion der unregelmäßigen Verben; idiomatisch festgefügte Wendungen u. a. Der Erwerb dieser Strukturen erfordert oft einen er-

heblichen Lernaufwand; andere als mechanische Schwierigkeiten ergeben sich aber erst im Verwendungszusammenhang, der dann von anderen Strukturmomenten mitbestimmt ist. Dies bedeutet keineswegs, daß in diesem scheinbar unproblematischen Bereich keine Fehler gemacht würden. So gehört der größte Teil der Fehler bei der Wahl der Präpositionen hierher: abgesehen von den quantitativen Lernproblemen der Unterrepräsentierung ist die Wahl der Präpositionen bei den präpositionalen Objekten idiomatisch an das Verb gebunden und muß als feste Verbindung gelernt werden; Ähnliches gilt für die Artikelselektion hinsichtlich des grammatischen Geschlechts.

Für die mittlere, im engeren Sinne syntaktische Ebene wurden die unterschiedlichen Prinzipien der Attribuierung sowie der Wortstellung angeführt. Ihre Beherrschung erfordert für den Lernenden einen erheblichen kognitiven Aufwand, bevor eine mechanische Einübung sinnvoll ist. Andererseits können etwa die Prinzipien der syntaktischen Verbnähe als grammatische Regularitäten vermittelt werden, die kein "Umdenken" hinsichtlich der logischen Bezüge erfordern.

Dagegen gibt es im Bereich der Prädikationen eine so erhebliche Divergenz von Aussagenstruktur und den verwendeten grammatikalischen Mitteln, daß ein unmittelbares "Sich eindenken" vielfach nicht mehr möglich ist. Für einen Deutschen stellt die Verwendung der zwei unterschiedlichen Partikel bei der Markierung des Subjekts oder das Vorkommen eines "doppelten Subjekts" eine syntaktische Besonderheit dar, für die er in der Muttersprache keine unmittelbare Entsprechung findet. Einerseits sind logische Unterscheidungen in den beiden Sprachen unterschiedlich scharf markiert, so daß der Lernende vergeblich nach einer syntaktischen Entsprechung in der Zielsprache sucht - dies gilt vor allem für die mit den im Japanischen mit den Partikeln "ga" bzw. "wa" markierten Konstituenten. Zum anderen sind die

logischen Entsprechungen auf andere grammatische Signale verteilt - hier finden Schwierigkeiten japanischer Lernender beim Nachvollzug der intentional motivierten Wortstellung, Teilprobleme der Artikelselektion (bestimmter versus unbestimmter Artikel), Pronominalisierungsregeln und v. a. bei den Regeln für die Intonation im Deutschen ihre Erklärung. Bei der Fehleranalyse ist es für den Unterrichtenden deshalb von großer Bedeutung herauszufinden, ob ein logiko-grammatischer Unterschied die Fehlerursache sein kann. Scharfe Kontrastierung, logische Paraphrase, Herstellen eines eindeutigen Kontextbezuges und nach Möglichkeit Übersetzung in das Japanische sowie metasprachliche Erklärungen sind ggf. bei der Fehlerkorrektur geboten.

Momente der zuletzt beschriebenen Konfliktebene sind zur Bestätigung der Relativitätshypothese in ihrer "harten" Version herangezogen worden, aus Unterschieden in der sprachlichen Verwirklichung logischer Strukturen ist auf eine grundsätzliche Andersartigkeit von Denkprozessen geschlossen worden. So ist von Vertretern der inhaltsbezogenen Grammatik die These aufgestellt worden, in der japanischen Sprache sei es nicht möglich, Sätze in der Form von logischen Aussagen zu bilden; stattdessen verfüge das Japanische lediglich über die Möglichkeit, Tatbestände beschreibend zu referieren. Faktisch sei es in diesen Sprachen nicht möglich, streng deduktiv zu argumentieren. Abgesehen von den grundsätzlichen Argumenten gegen eine solche Auffassung, abgesehen auch von den vorgetragenen linguistischen Argumenten läßt sich dagegen auch eine einfache sprachlehrmethodische Erfahrung anführen: Japanische Deutschlernende müßten nach dieser These besondere Schwierigkeiten bei der Bewältigung kausaler Satzstrukturen haben. Tatsächlich liegt auf diesem Gebiet insbesondere bei der Möglichkeit schriftlicher Darstellung im Vergleich zu Angehörigen anderer Nationen eher eine

besondere Stärke japanischer Sprachschüler. Die Gründe für die beobachteten besonderen Sprachschwierigkeiten müssen also andere Ursachen haben, die auch die zweifellos vorhandenen logiko-grammatischen Denkprobleme überlagern.

Der harten Version der Relativitätshypothese, die unterschiedliche Sprachstrukturen mit unterschiedlichen Denkstrukturen zu identifizieren sucht, steht die Universalitätshypothese gegenüber, die für alle Sprachen universalgrammatische Voraussetzungen postuliert. Beide Ansätze bestimmen das Ziel des wissenschaftlichen Vorgehens mit und präjudizieren in gewisser Weise die Ergebnisse. So schreibt S. ZAIMA in der Schlußbemerkung zu seiner Untersuchung:

> Ein Ziel kontrastiver Untersuchungen besteht wohl darin, einen Beitrag zur universellen Grammatik zu liefern, indem eine einzelsprachlich vorhandene Regel als eine interlinguale festgestellt wird. Diese Intention war für die Behandlung der nominalen Attribute richtunggebend [...] . Die interlinguale kontrastive Untersuchung verschiedener Sprachen ist m. E. ein solider Schritt zur Universalität. Ein anderes Ziel besteht darin, im Vergleich zweier Sprachen tiefere Einsichten in die Eigenschaften beider Sprachen zu gewinnen. Die Einsicht in die unterschiedliche Reichweite vergleichbarer Konstruktionen der beiden Sprachen ist wiederum eine der Voraussetzungen für die erfolgreiche didaktische Vermittlung bzw. den Erwerb der jeweils fremden Sprache. (50)

Für eine didaktisch motivierte Zielbestimmung erscheint die erste der genannten Zielsetzungen hier zu abstrakt, da sie eine Einebnung der psychischen Schwierigkeitsgrade bewirkt, die durch die "syntaktischen Denkgewohnheiten" der Ausgangssprache bestimmt sind. Gerade diese psychischen Schwierigkeiten korrespondieren im Bereich der Syntax mit den logiko-grammatischen Konflikten zwischen Ausgangs- und Zielsprache.

## 4. Rolle der Schrift im Zusammenhang mit Besonderheiten des lexikalisch-begrifflichen Systems

### 4.1. Wechselwirkung von Linguistik und Sprachlehrmethodik.

#### 4.1.1. Synchrone Sprachbeschreibung und Fremdsprachenunterricht.

Lange Zeit waren die phonologisch/phonetische und später die syntaktische Sprachebene für die Grundkonzeption des modernen Fremdsprachenunterrichts konstitutiv, gegenwärtig ist deutlich eine Einflußnahme der auf die Beschreibung der pragmatischen Sprachebene ausgerichteten Forschung feststellbar.[1)] Die lexikalisch-begriffliche Ebene hat demgegenüber keine vergleichbare zentrale Bedeutung für die sprachlehrmethodische Konzeptionen erhalten. J. STRAUSS beschreibt diese Situation im Hinblick auf die "Konstrastive Linguistik" folgendermaßen:

> Den elementaren Anforderungen vom Unterricht her steht entgegen, daß das Hauptgewicht der Arbeiten im Rahmen der Kontrastiven Linguistik auf der Untersuchung der phonologischen, morphologischen und syntaktischen Unterschiede beziehungsweise Gemeinsamkeiten der Ausgangssprache und der Zielsprache liegt. Kaum hingegen wird dem systematischen Aufbau und der konsequenten Erweiterung des Wortschatzes der Zielsprache besondere Aufmerksamkeit geschenkt [...] .
>
> Wir vermissen sowohl eine "Wortschatztheorie" wie auch eine spezielle "Wortschatzdidaktik" [...] . (2)

Die vergleichsweise geringe Berücksichtigung der Lexik in der sprachlehrmethodischen Praxis nimmt ihren Anfang mit dem Aufkommen der "direkten Methode". F. CLOSSET charakterisiert die Grundzüge der "direkten" oder "phonetischen" Methode folgendermaßen:

> Viëtor und seine Anhänger, von denen die direkte oder phonetische Methode vertreten wurde, gingen von dem Grundsatz aus: Erst der Laut, dann die Schrift. Ausgangspunkt der Spracherlernung sollte die gesprochene Sprache sein. Außerdem sagte man sich, eine Sprache bestehe nicht aus isolierten Wörtern,

> sondern aus Sätzen. Deshalb die Ablehnung der alten Wortlisten, die nach grammatikalischen Gesichtspunkten oder nach der Willkür der Lehrbuchverfasser zusammengestellt waren, jedoch keinerlei Sinnzusammenhang aufwiesen. Man wollte Sprachen nicht mehr in Wörtern lehren, sondern in Sätzen.(3)

Die im Vergleich mit den didaktischen Konzeptionen zum Erwerb der klassischen Sprachen zurückgehende Bedeutung der "Wortebene" zugunsten der Satzebene für den Sprachunterricht geht einher mit einem Zurückgehen der geschriebenen zugunsten der gesprochenen Sprache. Eine vergleichbare Tendenz zeigt sich in der strukturalistischen Disziplin, die (wenn auch nicht als einzige) mit der Analyse der Lexik befaßt ist: der Wortbildungslehre. Analog zu den Bereichen Phonologie und Syntax sind innerhalb der strukturalistischen Wortbildungslehre zwei Grundpositionen zu unterscheiden. So knüpft H. MARCHAND in seiner Arbeit zur englischen Wortbildung[4] an die taxonomische Position L. BLOOMFIELDs und A. MARTINETs an; er definiert das Wort als "the smallest independent, indivisible unit of speech, susceptible of being used in isolation"[5]. Bestimmend für die Kategorisierung sind für ihn "types of word-formation", eine Kategorie, die er selbst in die Nähe des sprachlehrmethodischen Schlüsselbegriffs "pattern" stellt:

> Whatever mankind creates in the way of civilization is based on forms. There are forms of art, literature, forms of social life etc., and it is these which are characteristic of a certain structural system. The existence of individual creations outside established patterns is of course not denied. But the isolated does not count as representative of the structural system. This is why we have treated word-formation under the aspect of types. (6)

Die transformationstheoretische Gegenposition vertritt H. W. MOTSCH in seinem programmatischen Aufsatz "Zur Stellung der Wortbildung in einem formalen Sprachmodell" , in dem er für eine Wortbildungstheorie als

Teil einer allgemeinen Syntaxtheorie eintritt:

> Auch die Definition des Begriffs "Wort" muß, von den obigen Erwägungen ausgehend, syntaktische Kriterien benutzen. Da dies in den geläufigen Arbeiten über Wortbildung nicht geschieht, werden auch die syntaktischen Gesichtspunkte der Stammstruktur stark vernachlässigt. Aufgabe eines umfassenden Sprachmodells ist es, den Mechanismus, der für die komplexeren Stufen der Satzstruktur gilt, auch auf die unteren Stufen auszudehnen. Dabei zeigt sich, daß die generellen syntaktischen Gesetzmäßigkeiten auf allen Stufen der Satzstruktur gleich sind. Die "Wortbildung", die durch bestimmte Ableitungsstufen innerhalb der Satzstrukturebene definiert werden kann, darf mit dem gleichen Recht zur Syntax einer Sprache gerechnet werden wie etwa die Ebene der Satzglieder (Nominalgruppe, Verbalgruppe, Präpositionalgruppe).(7)

H. MARCHAND wie W. MOTSCH treten für eine Ausblendung oder doch systematische Abtrennung des historischen Aspekts ein und wenden sich kritisch gegen die "klassische" Wortbildungslehre W. HEINZEs. H. MARCHAND, dessen Buch den Untertitel "A Synchronic-Diachronic Approach" trägt, schreibt:

> Two principal methods are applied in the science of language: the synchronic and the diachronic one. With regard to word-formation, the synchronic linguist would study the present-day-system of formative types while the scholar of the diachronic school would write the history of word-formation.
>
> The chief purpose of this book is synchronic: to illustrate those derivative types which characterize the present-day English linguistic system. At the same time I have made a tentative effort to describe the growth of these structurally relevant types in the past stages of the language.(8)

W. MOTSCH vertritt die Trennung von synchronem und diachronem Aspekt konsequent im Sinne F. DE SAUSSURES:

> Eine Beschreibung der Semantik kann nur auf der Grundlage einer Beschreibung der Syntax einer gegebenen Sprache vorgenommen werden. Da die Semantik die Beschreibung des kommunikativen Effekts in der Syntax beschriebener Ausdrücke ist, kann jede sinnvolle Beschreibung nur jeweils die Verhältnisse in einem begrenzten

> Zeitabschnitt berücksichtigen. Historische Untersuchungen müssen deshalb stets von einem Vergleich der zu untersuchenden Verhältnisse in verschiedenen Systemen ausgehen. (9)

Wiewohl auch W. MOTSCH die Berechtigung einer historisch orientierten Wortbildungslehre, allerdings nicht im Sinne einer lexographischen Etymologie, einräumt, ist die forschungslogische Konsequenz seines Ansatzes die Konzentration auf den synchronen, syntaktischen Aspekt. Die sprachlehrmethodische Konsequenz dieser letztlich allen strukturalistischen Beschreibungsansätzen gemeinsamen Position läßt sich an der Konzeption von Lehrwerken wie an der von Wörterbüchern ablesen: die historische wie begriffliche Motiviertheit von Wörtern bleibt faktisch ausgeklammert. Das Wort wird vorrangig analysiert in Bezug auf seine syntaktischen Bezüge, nicht auf seine begriffliche Leistung hin. So ist es durchaus konsequent, wenn der Bereich Wortbildung als Teil der Syntax aufgefaßt wird.[10] Die Beherrschung der Regeln der Wortbildung wird damit gesehen als ein Teil der Kompetenz des "native speaker". [11]

Damit befindet sich die strukturalistisch orientierte Wortbildungslehre in Übereinstimmung mit den Grundannahmen des "Modernen Fremdsprachenunterrichts" (als audio-linguale Methode). Dies gilt zu allererst für den Sprachbegriff: Sprache ist wesentlich gesprochene Sprache. Der geschriebene Text erhält sekundäre Bedeutung. Sprache ist weiter identisch mit dem Sprachgebrauch des "native-speaker". Sprache ist aktualisiert im Sprechakt, einer Form des sozialen Verhaltens, dem "verbal behavior".[12]

Nach diesen Grundsätzen entwickelten amerikanische Linguisten während des 2. Weltkriegs Sprachlehrprogramme, die "spoken language courses", herausgegeben von dem American Council of Learned Societies[13], deren Erfolg die Autorität der strukturalistischen Methoden mit begründet hat. Diese Kurse, die so etwas wie die Ver-

wirklichung der audio-lingualen Methode in ihrer reinen Form darstellten, bestanden aus drei Hauptteilen, den "basic sentences", möglichst authentischem Sprachmaterial, das von einem "native-speaker" vorzusprechen und auswendig zu lernen war, dem "review of the basic sentences" bzw. "notes on grammar", einer Strukturbeschreibung, sowie den "drills" bzw. der "pattern-practice". Besondere Bedeutung hatte der "native-speaker". So heißt es in der Einleitung zu "Spoken Turkish", herausgegeben während des 2. Weltkrieges vom war-department:

> "To help you in learning to speak Turkish this course makes use of two tools:
> 1. a native-speaker of the language,
> 2. this manual.
> The "native-speaker" is the only good source of first-hand knowledge of the pronounciation and usage of any language [...] he should be neither over-educated nor too uncultured ... the native-speaker is always right. (14)

Die Einführung in die japanische Sprache von E. H. JORDEN, einer Schülerin des amerikanischen Linguisten B. BLOCH, "Beginning Japanese"[15], ist gleichfalls durchgehend nach den Prinzipien der "spoken language courses" aufgebaut. Das folgende Zitat macht den Zusammenhang von behavioristischer Lerntheorie und audio-lingualer Methode besonders deutlich:

> Language learning is overlearning. Through memorization of whole utterances, and substitution within and manipulation of these utterances, a student achieves the fluency and automaticity that are necessary for control of a language. Language learning involves acquiring a new set of habits, and habits must be automatic. Just as the experienced driver performs the mechanics of driving - turning on the engine, shifting gears, applying the brakes, etc. - unconsciously, and concentrates on where he is going, so the fluent speaker of a language is concerned with what he is saying rather than the mechanics of how he is saying it. (16)

Das Buch selbst - gefördert durch "Language Development Section of the Department of Help Education and Welfare"

sowie "Center of the Applied Linguistics of Modern Language Association" - stellt die wohl kompromissloseste Umsetzung der Prinzipien der "spoken language courses" dar.

4.1.2. Ausblendung des Schriftproblems

Auf die bereits angeführte Synthese mit dem behaviouristischen Lernkonzept verweisen die Erläuterungen zu dem dritten Hauptbestandteil des Buches, den "drills": "There are five basic kinds of drills in BJ, each having a special purpose. However the aim of all drills is the over-all aim of the course: to develop fluency and automaticy".[17] In den "drills" oder "pattern-practices" wird praktisch auf jede kognitive Leistung des Lernenden verzichtet. Schließlich klammert E. H. JORDEN den Erwerb der Schrift als zusätzliche, fakultative Aktivität aus dem eigentlichen Spracherwerbsprozeß aus:

> This textbook is concerned only with spoken Japanese. Reading and writing involve a different set of habits and are best begun after acquiring some basic control of the spoken language. It is suggested that students interested in studying written Japanese begin using an introductory reading text only after completing at least ten or fifteen lessons of this volume. (18)

Es ist sehr wohl möglich, "Beginning Japanese" von fortgeschritteneren Theorien bzw. linguistischen Theorien, die den kognitiven Aspekt hinsichtlich der Aneignung syntaktischer Strukturen betonen, zu kritisieren. Kaum in Frage gestellt werden könnte jedoch vom Standpunkt des "modernen Fremdsprachenunterrichts" her - moderner Fremdsprachenunterricht immer im Sinne der Rezeption von angewandter Sprachwissenschaft (applied linguistics) in Verbindung mit weiterentwickelten behaviouristischen Lernkonzepten - das Fehlen des schriftsprachlichen und, wie im Hinblick auf das Japanische noch im Einzelnen zu belegen ist, damit der lexikalisch-begrifflichen Ebene des Fremdsprachenunterrichts.

Die Ausklammerung der Schrift in einem Lehrbuch des Japanischen führt zu einer Konsequenz, die bei der Vermittlung einer europäischen Sprache nicht möglich wäre, denn es erscheint ja kaum denkbar, eine europäische Sprache durch ein Lehrbuch zu vermitteln und dabei in Kauf zu nehmen, daß am Ende eines ein- bis zwei Jahre dauernden Lernprozesses ein bezüglich der Zielsprache völliger Analphabet steht. Man kann die Übertragung des Prinzips der "spoken languages courses" auf das Japanische als Prinzipienblindheit interpretieren, besonders, wenn man bedenkt, daß im Japanischen der Zusammenfall des Beherrschens der Schriftsprache und Begriffsentwicklung in einem höheren Maße gilt als etwa im Deutschen. Die Prinzipien, die hier möglicherweise eine Blindheit gegenüber den Bedingungen der Einzelsprache verursacht haben, lassen sich positiv zusammenfassen in der Idee des "native speaker", negativ in der systematischen Ausblendung des begrifflichen Anteils der Kommunikationsfunktion von Sprache.

Einen kategorialen Zugang zum Problem der geschriebenen Sprache wie dem der Begriffsentwicklung bietet dagegen der genetische Strukturalismus J. PIAGETs sowie in dessen Tradition stehend die kognitive Sprachtheorie L.S.WYGOTSKIs. L.S.WYGOTSKI durchbricht die strukturalistische Vorstellung des Spracherwerbs nach dem Modell des "native speaker", indem er Sprach- und Begriffsaneignung als Sozialisationsfaktoren beschreibt, die keineswegs automatisch ein vorgegebenes Begabungspotential ausfüllen, sondern die in der realen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt aktiv angeeignet werden. Er unterscheidet bei diesem Prozeß zwei Phasen: Erstens die Aneignung umgangssprachlicher Sprachfertigkeiten und Begriffe im Rahmen der primären Sozialisation. Auf den ersten Blick scheint sich diese Phase, die die Sprachaneignung bis zum Schuleintritt bestimmt, in etwa mit dem Konzept des "native speaker" als jemandem, der sich seine Sprache quasi natur-

wüchsig in einem bestimmten audiolingualen Milieu angeeignet hat, übereinzustimmen. Betrachtet man aber den konkreten Prozeß, insbesondere der Begriffsbildung, der schließlich zur effektiven Form der Verallgemeinerung vom synkretischen Denken über das komplexe Denken zum begrifflichen Denken führt, so wird deutlich, daß dieser von L. S. WYGOTSKI in den Vordergrund gerückte Aspekt der Idee des "native speaker" nicht entspricht.[19)] Die zweite Phase der Sprach- und Begriffsaneignung ist bestimmt durch den Schuleintritt. Mit dem Schuleintritt beginnt das Kind seine Umwelt "wissenschaftlich" zu durchdringen. Es beginnt der Prozeß einer bewußten und gesteuerten Begriffs- und Sprachaneignung. Diese zweite Phase des Spracherwerbs ist untrennbar verbunden mit einer zweiten Form der Sprachaneignung: der Aneignung der Schreibfertigkeit. Der bewußte Gebrauch der durch den Schulunterricht vermittelten wissenschaftlichen Begriffe setzt einen bewußten bis zu einem gewissen Grade analytischen Sprachgebrauch voraus. L. S. WYGOTSKI betont die Abstraktionsleistung des Kindes, das einen gesprochenen bzw. "gedachten" Lautstrom in Buchstaben übersetzen, Wortsequenzen markieren und syntaktische Strukturen nicht nur zu produzieren, sondern bewußt ordnend festzuhalten lernt.[20)] Die Aneignung der Fähigkeit, Gedankengänge schriftlich zu fixieren, ist vom theoretischen Standpunkt L. S. WYGOTSKIs aus keineswegs identisch mit dem Vorgang, daß gesprochene Sprache aufgezeichnet wird. Dieser Vorgang würde dann gar nicht mehr eigentlich zur sprachlichen Produktion zu rechnen sein, und F. DE SAUSSURE schließt den Schreibvorgang explizit aus der Betrachtung und Beschreibung von Sprache aus: "Sprache und Schrift sind zwei verschiedene Systeme von Zeichen; das letztere besteht nur zu dem Zweck, um das erstere zu repräsentieren."[21)] Demgegenüber betont L. S. WYGOTSKI den qualitativen Unterschied zwischen dem Formulieren geschriebener Sätze und Äußerungen in der mündlichen Kommunikation. Das Fehlen des unmittelbaren Kontaktes aller expressiven Faktoren macht ein bewußtes Verfü-

gen über die syntaktischen Strukturen notwendig, die im Gegensatz zur gesprochenen Sprache immer explizit repräsentiert sein müssen. In dem Augenblick, da das Kind schreiben lernt und geschriebenes Material produziert, wird die Diskrepanz zum Modell des "native speaker" offenkundig: Obwohl es bei Schuleintritt die gesprochene Sprache fließend beherrscht, muß es sie in der Schule noch einmal unter Einsatz seiner geistigen Kräfte produzieren lernen, sie sich gewissermaßen bewußt aneignen.[22] In der Konsequenz sieht L. S. WYGOTSKI den Prozeß des Erwerbs einer Fremdsprache im Schulalter nicht in Analogie zum Erwerb der umgangssprachlichen Sprachfertigkeiten ablaufen, sondern nach den Prinzipien des Erwerbs wissenschaftlicher Begriffe.

> So lag uns auch daran zu zeigen, daß sich die Aneignung eines wissenschaftlichen Begriffs von der Aneignung eines Alltagsbegriffs ungefähr ebenso unterscheidet wie die Aneignung einer Fremdsprache in der Schule von der Aneignung der Muttersprache und daß andererseits die Entwicklung einer Begriffsart ungefähr ebenso mit der Entwicklung der anderen verbunden ist wie die Entwicklungsprozesse der Fremd- und der Muttersprache. (23)

Das Modell des "native speaker", dessen linguistische Autorität in der fortlaufenden mündlichen Produktion wohlgeformter Sätze liegt, ist demgegenüber gerichtet auf einen schriftlosen Sprecher, der als faktischer Analphabet oder als "native" im Sinne von "Eingeborener eines Landes auf niedriger Kulturstufe"vorgestellt werden kann. Dieses Modell abstrahiert damit von dem historischen Entwicklungsstand einer Sprache sowie von der Beeinflussung des Sprachbewußtseins des Sprechers durch die schriftsprachliche Organisation. So betont O. JESPERSON die primäre Rolle der gesprochenen Sprache ausdrücklich durch den Hinweis auf die ursprüngliche Erscheinungsform von Sprache als mündliches Kommunikationsmittel.[24] Häufig wird die Tatsache, daß sich insbesondere die amerikanischen Struk-

turalisten fast ausschließlich auf die Beschreibung der gesprochenen Sprache konzentrieren, auf das ursprüngliche Erkenntnisinteresse dieser linguistischen Schule zurückgeführt: der Erforschung der aussterbenden und nur noch mündlich überlieferten Indianersprachen. Vom Standpunkt der kognitiven Sprachtheorie L.S.WYGOTSKIs ist die einseitige Konzentration auf den formalen Aspekt und das Absehen von der "Denkleistung" durch Sprache jedoch hinsichtlich lediglich gesprochen überlieferter Sprachen ebenso falsch wie im Falle der modernen Hochsprachen: Auch in den"schriftlosen"Gesellschaften gilt, daß das überlieferte Wissen wesentlich sprachlich, d. h. durch Begriffe überliefert wird und die begriffliche Aneignung des jeweiligen historischen Wissensstandes zu den vornehmsten Aufgaben der sprachlichen Sozialisation gehört.[25)]

Zusammenfassend läßt sich hinsichtlich der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts eine zunehmende Konzentration auf die gesprochene Sprache feststellen, während die Bedeutung geschriebener Texte zurückgeht: An die Stelle der Autorität des geschriebenen Textes der Fremdsprache tritt die des "native speaker". Die Methodik des gelenkten Fremdsprachenerwerbs ist von einer durch die strukturalistische Linguistik vermittelten Vorstellung des Primärsprachenerwerbs bestimmt, die einen quasi naturwüchsigen Aneignungsprozeß unterstellt. Mit dieser Akzentsetzung gerät der mit der schulischen Sozialisation verbundene Vorgang der bewußten Aneignung von Sprache und Schrift sowie der Prozeß Herausbildung wissenschaftlicher Begriffe aus dem Blick. Während die strukturalistische Sprachwissenschaft die Dimension der Schrift aus der Sprachbetrachtung als etwas der Sprache Äußerliches verdrängt, macht der Zusammenhang von schulischer Sozialisation Aneignung der Schrift sowie Aneignung der wissenschaftlichen Begriffe im Sinne J. PIAGETs bzw.[26)]

L.S.WYGOTSKIs deutlich, daß mit dem Schreibproblem keineswegs lediglich eine Technik der Aufzeichnung gesprochener Sprache zur Diskussion steht, sondern sich damit die Aneignung von Wissen überhaupt verknüpft.

## 4.2. Das Problem der chinesischen Schriftzeichen aus westlicher Sicht

### 4.2.1. Kanji-Zeichen als Lernproblem

Hauptschwierigkeit eines Deutschen (wie Sprecher aus einer anderen europäischen Sprache) bei dem Versuch, sich die japanische Sprache nach der audiolingualen Methode, etwa mit Hilfe von "Beginning Japanese", anzueignen, ist die Begriffsdiskriminierung. Auch bei größter Anstrengung kommt er lediglich zu einer flüssigen Beherrschung der syntaktischen Strukturen, - die besonderen Schwierigkeiten, die sich aus dem Gebrauch der Höflichkeitssprache ergeben, seien hier einmal ausgeklammert - die den Lernenden dazu befähigt, Floskeln auszutauschen und einfache Dinge eines "kindlichen" Alltags zu sagen und zu verstehen; Zusammenhängen, die diesen "kindlichen" Grad an Abstraktionsfähigkeit übersteigen, etwa die des politischen Tagesgeschehens, steht der Lernende dagegen hilflos gegenüber, dies gilt etwa für das Verständnis von gesprochenen Nachrichtensendungen in Rundfunk und Fernsehen.

Diese Schwierigkeiten beim Erlernen des Japanischen, die eng mit dem japanischen Schriftsystem verbunden sind, haben einen grundsätzlich anderen Charakter als die, die etwa beim Erlernen einer europäischen Fremdsprache durch einen Europäer als "Interferenzstörungen" beschrieben werden. Der Gedanke, die lexikalischen Schwierigkeiten beim Aneignen einer Fremdsprache als

Interferenzen zubeschreiben, gehen letztlich auf F. DE SAUSSUREs Begriff des "sprachlichen Wertes" und sein bekanntes Beispiel des unterschiedlichen sprachlichen Wertes der Ausdrücke "mouton" und "**sheep**." im Französischen bzw. Englischen zurück. Selbstverständlich finden sich analoge Unterschiede im sprachlichen Wert der lexikalischen Einheiten des Deutschen und Japanischen; R. SCHULTE-PELKUM kann eine ganze Reihe von typischen Fehlern japanischer Deutschlernender vorweisen, die sich im Sinne der Interferenzhypothese auf "Unter-" bzw. "Überdifferenzierung" in der Zielsprache zurückführen lassen.[27] Trotzdem bleiben bei diesem Zugang die Besonderheiten des japanischen lexikalischen Systems unbeachtet. Der Grund dafür ist, daß das von R. SCHULTE-PELKUM verwendete Interferenzmodell implizit von F. DE SAUSSUREs bilateralem Zeichenmodell ausgeht, das F. DE SAUSSURE am Beispiel eines Blattes Papier veranschaulicht:

> Das Denken ist die Vorderseite und der Laut die Rückseite; man kann die vordere Seite nicht zerschneiden ohne zugleich die Rückseite zu zerschneiden. (28)

Die Besonderheit des japanischen Sprachsystems, die die Problematik des bilateralen Zeichenmodells offenkundig macht, liegt in der Rolle der chinesischen Schriftzeichen für das System. Ihre Beherrschung - und dies stellt die Auffassung von F. DE SAUSSURE, O. JESPERSON, L. BLOOMFIELD und anderer Strukturalisten, daß die gesprochene Sprache in jedem Fall das primäre Kommunikationsmedium sei, zumindest in Frage - ist eine notwendige Voraussetzung für eine sinnvolle Beteiligung an nicht-trivialen Kommunikationssituationen. Die Schriftzeichen stellen eine dritte Ebene der Bedeutungsdiskriminierung bereit, deren Kenntnis insbesondere für das Verständnis abstrakter Begriffe unerläßlich ist.

4.2.2. Moderne Einschätzungen

In westlichen Stellungnahmen wird die Rolle der Schriftzeichen oft als etwas der japanischen Sprache Äußerliches dargestellt, das ohne tiefgreifende Veränderungen des sprachlichen Gesamtsystems auch aufgegeben werden könnte; T. SUZUKI nimmt in seiner semantischen Analyse des heutigen Japanisch[29] auf die besondere sprachliche Situation Bezug, wenn er in der Einleitung zu seiner Arbeit schreibt:

> Present-Day Japanese seems to be, so far as I know, the only exception to the general rule that the spoken form of a language has nothing to do with the written one.(30)

A. FRÖSCHLE-FIRNMANN macht die sozialen Auswirkungen zum entscheidenden Kriterium seiner Einschätzung des sino-japanischen Schriftsystems:

> Eine gewichtige Rolle in der Diskussion um die Abschaffung der kanji und die Einführung eines praktischen phonetischen Schreibsystems spielt das Argument, daß die japanische Jugend sowohl wie die Erwachsenen für den vergeblichen Versuch, die kanji zu erlernen, abnormal viel Zeit verwenden und dabei den Erwerb notwendiger Sachkenntnisse für das heutige Leben versäumen. [...]
>
> Auch belastende und negative Rückwirkungen der japanischen Sprache auf das Denken, die Sprechweise und den Charakter der Japaner und ihrer Kultur überhaupt werden im Zusammenhang mit der Sprachreform erwogen und wären eingehenderer Überlegungen würdig.

Auf der anderen Seite betont der gleiche Autor:

> Gegenüber all diesen Argumenten muß aber den imponderablen Hemmungen, Gegenerwägungen und ästhetischen Gefühlen der Japaner tiefes Verständnis entgegengebracht und die Entscheidung über die Sprachreform jedenfalls ganz ihnen selbst überlassen werden. (31)

Es erscheint auf jeden Fall notwendig zu unterscheiden zwischen dem systematischen Interesse, das der Gegenstand der sino-japanischen Schriftzeichen im allgemeinen und in sprachlehrmethodischer Hinsicht im besonderen beanspruchen darf, und der sozialen und historischen Implikation, die sich an den Erwerb der kanji-Zeichen im Rahmen der schulischen Sozialisation

knüpfen. Der zuletzt genannte Aspekt soll im Zusammenhang mit Problemen der schulischen Sozialisation in Japan im 6. Kapitel behandelt werden. Hinsichtlich des systematischen Problems der sprachtheoretischen Bedeutung der kanji-Zeichen als dem der Lautschrift entgegengesetzten Schriftsystem besteht in der gegenwärtigen, weitgehend durch den Strukturalismus bestimmten sprachlehrmethodischen Diskussion aufgrund der oben aufgezeigten Bedingungen ein **geringes** Interesse. Betont wird lediglich die Andersartigkeit; vielfach dient der Hinweis auf die Verschiedenheit der Schriftsysteme auch dazu, das Schriftproblem selbst aus der engeren Sprachbetrachtung auszuschließen. R. LADO schreibt:

> Lesen und Schreiben sind Manipulationen der graphischen Wiedergabe sprachlicher Einheiten und Muster, die der Schüler bereits kennt, und als solche werden sie unterrichtlich eingeführt. Weicht die schriftliche Fixierung gewöhnlicher sprachlicher Äußerungen von der gesprochenen Form ab, so liegt das an der Unvollkommenheit des Schriftsystems. Aus diesem Prinzip darf geschlossen werden, daß es sich beim Lehren graphischer Symbole und der Assoziation dieser Symbole mit den entsprechenden sprachlichen Einheiten um verschiedene Aufgaben handelt. Dieses Prinzip besagt ferner, daß sich der Unterricht im Lesen und Schreiben von dem der gesprochenen Sprache in Form der Rede unterscheidet und nicht mit ihm verwechselt werden sollte.
> Dieser Unterschied wird deutlich, wenn man z. B. auf den Unterricht im Chinesischen verweist, dessen Schriftsystem logographisch und darum grundlegend von der alphabetischen Schrift verschieden ist. Aber auch beim Erlernen des Französischen, Spanischen oder Deutschen, die das gleiche Alphabet benutzen, sind die grundlegenden Unterschiede zwischen Rede und Schrift von entscheidender Bedeutung.(32)

Eine ähnliche Position nimmt G. STICKEL in der einleitenden systematischen Begründung des Mannheimer Projekts "Deutsch - japanische Kontraste - Vorstudien zu einer kontrastiven Grammatik" ein:

> Die Unterschiede zwischen dem japanischen und dem deutschen (lateinischen) Schriftsystem sind so fundamental, daß eine Gegenüberstellung der Hauptmerkmale relativ einfach ist. Dagegen kann eine angemessene Einführung in die sich ergänzenden und zum Teil konkurrierenden japanischen Schriftarten (Kanji, Kana und Romaji) nur in einem geringen Maß auf Einsichten in Entsprechungen und Kontraste zur lateinischen Buchstabenschrift aufbauen. Eine solche Einführung für deutschsprachige, "lateinschriftige" Benutzer würde außerdem zusätzliche Bände füllen. (33)

Wie R. LADO es tut, klammert auch G. STICKEL die Schrift aus dem eigentlichen Sprachvergleich aus; ein bloßer Vergleich der Grapheme dagegen führt zu einer rein quantitativen, theoretisch unergiebigen Gegenüberstellung.

T. SUZUKI nimmt bei seiner Auseinandersetzung mit westlichen, der japanischen Sprachsituation nach seiner Meinung unangemessenen Auffassungen ein bekanntes BLOOMFIELD-Zitat zum Ausgangspunkt, in dem die strukturalistische Auffassung zum Schriftproblem bündig dargelegt wird:

> [...] writing is not language, but merely a way of recording language by means of visible marks. [...] A language is the same no matter what system of writing may be used to record it, [...].
> The Japanese have three systems of writing and are developing a fourth. [...]. In order to study writing, we must know something about language, but the reverse is not true. (34)

T. SUZUKI beurteilt L. BLOOMFIELDs Standpunkt so:

> As it is, had Bloomfield been acquainted with something of the intricacies in which Japanese written systems are involved, had he been rightly informed of the complex interrelationships between sound form and written form of our language, I am sure that he, with his unusual insight into the nature of human speech, must have modified, if not totally altered, the inexorable conclusion that "writing is not language". (35)

T. SUZUKI beschreibt das andersartige Sprachverständ-

nis, das sich für Japaner aus der Verwendung der chinesischen Schriftzeichen ergibt, folgendermaßen:

> [...] the Chinese character and the Japanese word have been so perfectly coalesced in the consciousness of the Japanese that no question has ever been raised as regards the semantic "congruencies" or "incongruencies" involved in the matter so that there is not a single treatment of the subject available. (36)

## 4.3. Bedeutung der kanji-Zeichen für die Begriffsbildung im Japanischen

### 4.3.1. Homonymie und kanji-Zeichen

Augenfälligstes Merkmal des Japanischen ist die große Menge an Homonymen. In japanisch-fremdsprachigen Wörterbüchern sind 15 bis 2o verschiedene Übersetzungen für ein japanisches Wort keine Seltenheit. Diese verschiedenen Bedeutungen stehen in den meisten Fällen ohne einen inhaltlichen Bezug nebeneinander. Gleichlautende Wörter bzw. Begriffsteile, die in unterschiedlichen Kombinationen vorkommen können, zeigen eine noch weitgehendere Tendenz zur Homonymie. Für die Lautfolge "ko" z. B. gibt T. SUZUKI 58 unterschiedliche Bedeutungen an.[37] Bereits der Hinweis auf die jedem beliebigen Lexikon zu entnehmende quantitative Dimension erklärt die eingangs erwähnte Schwierigkeit, die sich bei dem Versuch einstellt, sich das Japanische nach der audiolingualen Methode anzueignen: Zu einer sinnvollen Einführung des Japanischen gehört notwendig das Studium der kanji-Zeichen, denn nur durch sie werden die gleichlautenden Wörter und Wortteile bedeutungsmäßig diskriminierbar.

Selbstverständlich sind Homonyme auch in europäischen Sprachen ein bekanntes Phänomen, aber abgesehen vom Umfang stellen Homonyme in europäischen Sprachen in der Regel kein Kommunikationshindernis dar. W. von WARTBURG hat in einer Studie zur Entwicklung der französischen Sprache[38] den Mechanismus aufgedeckt, durch den bei der lautgeschichtlich bedingten Entwicklung von Homonymen diese dann wieder ausgeschaltet werden, wenn sie die Kommunikationen beeinträchtigen. Dies ist dann der Fall, wenn der Lautwandel zu Homonymen in <u>einem</u> Bedeutungsbereich führt, die dann ständige Mißverständnisse provozieren würden. Der Reiz des einschlägigen Sprachspiels, dem "Teekesselchen",

liegt ja gerade in dem ständigen Wechsel der Bedeutungsebene unter Beibehaltung der Lautfolge. Für das Japanische ist dieser "natürliche" Mechanismus mit der Übernahme der chinesischen Schriftzeichen, die eine zweite Ebene der Diskriminierung bereitstellen, nicht nur unwirksam geworden; durch die (lautliche) Japanisierung von aus dem Chinesischen übernommenen Wörtern entstanden - u. a. durch den Wegfall des Tonhöhenakzents des Chinesischen - eine sehr große Menge neuerer Homonyme. (Diese Homonyme beziehen sich auf weitentfernte Bedeutungsbereiche ebenso wie auf engverwandte - zur Verdeutlichung sei ein beliebig herausgegriffenes Beispiel aus KENHYUSHA's New **Little** Japanese-English Dictionary angeführt [39]):

ji - letter, character
ji - a word
ji - an hour; time
ji - order
ji - the ground,land
ji - haemorrhoids
ji - bridge

4.3.2. Erlernen der kanji-Zeichen und Begriffserwerb

Trotz all dieser Schwierigkeiten läßt sich aus strukturalistischer Sichtweise entgegenhalten, lernen japanische Kinder auf "natürlichem Wege" ihre Muttersprache, d. h. sie beherrschen die wesentlichen Strukturen ihrer Sprache noch vor Beginn des gelenkten Spracherwerbsprozesses in der Schule. Dies gilt selbstverständlich für den phonologischen, morphologischen und syntaktischen Aufbau wie in jedem muttersprachlichen Spracherwerbsprozess. Für die "lexikalische Kompetenz" markiert der Schuleintritt dagegen einen deutlicheren Einschnitt, als es z. B. bei europäischen Kindern der Fall ist. Japanische Kinder lernen zunächst einmal ihr

umgangssprachliches Inventar in Lautschrift wiederzugeben wie europäische Kinder auch; daß sie dabei nach und nach drei verschiedene Lautschriftsysteme - zwei einheimische und das lateinische Alphabet - lernen müssen, stellt gegenüber der Situation in deutschen Schulen nur eine quantitative Mehrbelastung dar: Wie für das deutsche Kind mit dem Schuleintritt die Aneignung des lateinischen Alphabets beginnt, so lernt das japanische Kind zunächst die 47 Hiragana-Silben. Doch schon vom ersten Schuljahr an lernt das Kind einen Teil der rund 2ooo chinesischen Bedeutungszeichen, die es sich im Laufe seiner Schulzeit aneignet und die die Lautschrift zunehmend ersetzen.[4o)] Mit dem Erlernen jedes kanji-Zeichens lernt das Kind, daß das gelernte Zeichen außer dem bereits bekannten japanischen "Namen" mindestens noch einen zweiten, chinesischen, besitzt: Es lernt "Kun-Lesung" (japanische Lesung) von On-Lesung (mindestens eine, meistens mehrere mögliche chinesische Lesungen) zu unterscheiden. Entscheidend ist nun die dritte Stufe in diesem Aneignungsprozeß: Begriffskombinationen entstehen durch die Zusammensetzung von kanji-Zeichen mit vorwiegend chinesischer Lesung. An einem Beispiel verdeutlicht, sieht der Lernprozeß folgendermaßen aus: Das Kind verfügt über den umgangssprachlichen Gebrauch eines Wortes: michi = Weg. Es lernt die Kana-Schreibung: みち Es erlernt weiter das chinesische Zeichen 道 mit der Bedeutung "Weg". Es erfährt, daß dieses Zeichen weitere "chinesische" Lesungen hat, daß z. B. das möglicherweise bekannte Wort "ho dō" (Fußweg) das gleiche Zeichen enthält; schließlich erlernt es den Begriff "jin - dō " = Humanität aus der Kombination der chinesischen Lesungen der Zeichen 人 jin und 道 dō = Mensch-Weg. Hinsichtlich des zweiten Bestandteils des Begriffs "jin - dō" sieht die Entwicklung folgendermaßen aus: hito (umgangssprachlich "Mensch"); Kana: ひと ; chinesisches Zeichen: 人 ; andere Lesung: Nihon -jin日本人(Japaner); Begriff "jin - dō".

T. SUZUKI beschreibt den Zusammenhang folgendermaßen:

> By the time a Japanese boy reaches the age of three or four, he has presumably learned the right use of most of the basic vocabulary to meet the various needs of every day life, among which the verb naku , for instance, may safely be included. On entering the school however, at the age of seven, he is soon made to memorize, willynilly, that the word naku is written as 泣 (kyu) when reference is made to human beings, otherwise as 鳴 (mei), together with numerous compounds and derivatives consisting of these kanji. [...] . The field of application of the verb naku is now divided into two parts. Henceforth whenever he writes or reads, he is to be forced to observe criteria which have so far been alien to him. In some such way, the Japanese come gradually to acquire a foreign way of analyzing and classifying reality, which is in fact 'enculturated' and predisposed in Chinese characters. (41)

Der hier als Lernprozeß beschriebene Vorgang läßt sich bezüglich des sprachlichen Systems folgendermaßen beschreiben: Im Japanischen sind zwei Strata sprachlicher Zeichensysteme zu unterscheiden: Wago ("japanische Sprache") und Kango ("chinesische Sprache").[42] Die beiden Strata sind durch verschiedene Merkmale unterschieden. Die Sprache der Kinder im Vorschulalter besteht vorwiegend aus Wörtern des Wago-Stratums. Die Wörter des Wago werden als weniger objektiv, stärker emotional getönt empfunden.[43] Wago ist prinzipiell auch ohne Kenntnis der chinesischen Schriftzeichen verständlich, eine ausschließlich lautschriftliche Repräsentation ist deshalb möglich. Für eine große Anzahl von Wörtern des Kango-Stratums ist eine Repräsentation in der Silbenschrift zumindest ungebräuchlich. Begriffskombinationen sind in erster Linie Kombinationen von Schriftzeichen; ihre Lesungen erfolgen über-

wiegend in den verschiedenen Varianten des "on-yomi", also des Kango-Stratums. Das Verständnis von Radiokommentaren usw. ist deshalb ohne Kenntnis des Kango-Stratums und damit der Schriftzeichen nicht möglich.

Die hier aufgezeigten Grundzüge des japanischen Systems scheinen zunächst in den europäischen Sprachen ohne Parallele zu sein. Die europäischen Sprachen verfügen weder über dem Wago und Kango vergleichbare, formal eindeutig abgegrenzte Sprachebenen noch ein dem Kanji-System vergleichbares Symbolsystem. Doch auch für das deutsche Kind bedeutet der Schuleintritt einen scharfen Einschnitt hinsichtlich seiner sprachlichen Entwicklung, wenn auch das Verhältnis von umgangssprachlichem und wissenschaftlichem Begriff keine dem Japanischen vergleichbare deutliche formale Entsprechung hat. So lassen sich etwa die folgenden Wortreihen in Leistung und Aneignungsverlauf den Erwerb des Kanji-Systems charakteristischen Momenten vergleichen: Mensch (umgangssprachlicher Begriff); Menschlichkeit/Humanität (wissenschaftliche Begriffe); Humangenetik (abgeleiteter Begriff der Fachsprache). Der Unterschied hinsichtlich der sprachlichen Sozialisation wie des sprachlichen Systems ist also nicht absolut. Eine gewisse Parallele zum Kango bilden insbesondere Fremdwörter im Deutschen.

Auf der Grundlage der semantischen Analyse T. SUZUKIs lassen sich drei Momente einer durch das Schriftzeichen-System bedingten besonderen "sprachlichen Zwischenwelt" der Japaner hypothetisch fassen, die für die Sprachlehrmethodik von besonderer Bedeutung sind. Das erste betrifft die Dominanz des geschriebenen Bedeutungszeichens; das zweite die Anschaulichkeit von Begriffen im Japanischen; das dritte die Art der Begriffsdifferenzierung sowie das Verhältnis zur Syntax.

4.3.3. Psychische Priorität der Schriftzeichen

In F. DE SAUSSUREs bilateralem Zeichenmodell besteht das Zeichen aus der Einheit von Vorstellung und Lautbild. Es wurde schon darauf verwiesen, daß dieses Modell dem Japanischen nicht gerecht wird, da das dritte relevante Moment, das Schriftzeichen, nicht integriert werden kann. Ganz sicher wird bei einem japanischen Kind, wie bei einem Erwachsenen, die Lautfolge "yama" im Sinne des Zeichenmodells von der Vorstellung "Berg" begleitet sein. Für das Stratum des Kango und insbesondere hinsichtlich der zusammengesetzten Wörter muß aus dem aufgezeigten Grund eine mit der Abstraktion zunehmende Priorität des Schriftbildes gegenüber dem Lautbild angenommen werden: Der japanische Sprecher steht unter dem ständigen Zwang, gleichlautenden Wörtern unterschiedliche Schriftzeichen, und, damit unmittelbar verbunden, Bedeutungen zuzuordnen.[44)] Das sprachliche Zeichen konstituiert sich erst mit der korrekten Zuordnung eines Schriftzeichens zu einem Lautbild; erst das "mitgedachte" Schriftzeichen macht die Äußerung eindeutig verstehbar. Entsprechend häufig sind metakommunikative Korrekturen in der mündlichen Kommunikation notwendig: "Lesehilfen" beim Sprechen, die dem Hörer bei der Auswahl des gemeinten Schriftbildes helfen; dies geschieht häufig durch die Angabe des "Kunyomi", also der Nennung der "heimatlichen" Lesung eines Teils eines Begriffs. Bei lebhafter, nicht formeller Konversation beobachtet man auch, daß das gemeinte Schriftzeichen zum besseren Verständnis in die Luft gemalt wird.

T. SUZUKI nennt ein Beispiel, das die psychische Priorität des Schriftzeichens beim Gebrauch des Kango-Stratums besonders deutlich macht: Die Lehnübersetzung vom Italienischen "Mal Benedetto" als Umschreibung der Epilepsie lautet im Japanischen "sei-byō" "heilige Krankheit" mit der gleichen Konnotation wie im Italie-

nischen. Bei dieser Lehnübersetzung hat es den Übersetzer offenbar nicht gestört, daß im Japanischen bereits eine Krankheit gleichen (Laut)-Namens existiert: sei-byō bedeutet Geschlechtskrankheit, eine Krankheit mit genau der gegenteiligen Konnotation. Offensichtlich löst erst das Schriftzeichen (immer bezogen auf Wörter des Kango) die gefühlsmäßige Reaktion bzw. Vorstellung aus.[45)]

Klare, begriffliche Unterscheidungen sind notwendig, wenn rechtliche Belange tangiert sind; das japanische Lexikon führt lakonisch auf: shiritsu: municipal, city; shiritsu : private;[46)] Die Bedeutungsdiskriminierung wird hier notwendig allein durch das Schriftbild geleistet; daß beide Wörter gleich häufig gebraucht werden und z. B. auch in kleinen Taschenlexika auftauchen, deutet im Sinne des von W. v. WARTBURG aufgewiesenen Zusammenhangs von Lautgestalt und Bedeutungsdiskriminierung darauf hin, daß die Lautgestalt im Japanischen hinsichtlich dieser Funktion nur eine untergeordnete Rolle spielen kann.

Noch deutlicher wird dies bei Begriffen, die in den exakten Wissenschaften gebraucht werden, wo Eindeutigkeit der Begrifflichkeit auch explizit als unbedingte Voraussetzung gilt. In KENKYUSHA's "New Little Japanese - English Dictionary" finden sich u. a.:

| | | |
|---|---|---|
| kagaku | - | science |
| kagaku | - | chemistry |
| kagaku | - | the lower jar |
| kōgaku | - | engineering |
| kōgaku | - | optics |
| kōgaku | - | for information |
| kōgaku | - | a lover of learning[47)] |

Vielleicht stellen die Zahlenbegriffe für den europäischen Betrachter den besten Zugang zu der sprachlichen

Situation des japanischen Sprechers dar. Für Zahlen existieren im Deutschen gleichfalls ein Laut und ein Schriftbild. Stellt man sich nun hinsichtlich des Zahlensystems ein ähnlich defizitäres System von Lautbildern vor, wie es für das japanische Sprachsystem aufgewiesen wurde, so fällt es nicht schwer einzusehen, daß das Begriffssystem für den einzelnen japanischen Sprecher vorrangig durch die Schriftzeichen bestimmt und damit visuell gespeichert wird.

Bezieht man den Vergleich mit dem Zahlensystem auf den Erwerb einer Fremdsprache, so könnte man in dem Erlernen des Zahlensystems in einer fremden Sprache das Modell für die Art und Weise sehen, in der ein Japaner eine fremde Sprache erlernt. Tatsächlich erlernt man beim Erlernen der Zahlwörter in einer Fremdsprache gewissermaßen neue "Lesungen" von vertrauten Begriffen, die durch die Zahlensymbole für beide,die Mutter- und die neu zu erlernende Fremdsprache,als in gleicher Weise verbindlich feststehend angesehen werden.

Eine vergleichbare psychische Grunddisposition wird man bei einem Japaner voraussetzen können, der eine fremde Sprache lernt: Die Kanji-Zeichen stellen feste Begriffsbezeichnungen dar, für die der Lernende nach mehreren japanischen und sino-japanischen, nun z. B. eine deutsche "Lesung" hinzulernt. Der Lernende bleibt damit auf sein muttersprachliches System fixiert, die für eine effektive Sprachbeherrschung, insbesondere in der mündlichen Kommunikation notwendige Lösung vom muttersprachlichen System findet nicht statt, er verhält sich ständig als Übersetzender aus seinem muttersprachlichen System, statt sich in der Zielsprache zu verhalten, in ihr zu "denken". Tatsächlich ist der erfolgreiche Erwerb einer europäischen Sprache durch einen Japaner nämlich nicht mit dem Erlernen neuer Benennungen von Zahlen in ein und demselben Zahlensystem vergleichbar, sondern eher mit der Erlernung eines neuen Zahlen-

systems, etwa dem binären zugleich mit neuen Benennungen oder, im Hinblick auf den Begriff des sprachlichen Wertes, dem Sich-Zurechtfinden in einer neuen Währung, die nach einem anderen als dem bekannten Dezimalsystem aufgebaut ist; die Erlernung des englischen Währungssystems vor der Reform durch einen des Englischen Unkundigen könnte annäherungsweise die tatsächliche Spracherwerbssituation eines eine europäische Sprache lernenden Japaners verdeutlichen: Die effektive Beherrschung des neuen Systems setzt ein "Umdenken" voraus, das aber durch die visuelle Repräsentanz der Zahl und das damit assoziierte und verinnerlichte System verhindert wird: Der Lernende tendiert eher zum Übersetzen als zum "Umdenken".

Die vielfach beobachteten methodischen Fehler von Japanern beim Fremdsprachenerwerb: das "Kleben" am Lexikon, die Tendenz zum Übersetzen statt den Sinn eines Textes aus dem fremdsprachigen Zusammenhang zu erschließen, die damit verbundene Langsamkeit bei der Erschließung eines Textes[48)] lassen sich von hier aus einer plausibleren Erklärung zuführen als durch den Verweis auf eine "veraltete" sprachlehrmethodische Tradition, die natürlich ihrerseits stark von den sprachlichen Gegebenheiten des Landes bestimmt ist.

### 4.3.4. Motiviertheit vers. Arbitrarität

Als besonderes Kennzeichen des sprachlichen Zeichens nennt F. DE SAUSSURE dessen "Unmotiviertheit" - das sprachliche Zeichen ist "arbitraire" in dem Sinn, daß es keinen Zusammenhang zwischen dem Bezeichnenden und der "chose réelle" gibt. Durch die Abtrennung der diachronen von der synchronen Sprachwissenschaft läßt F. DE SAUSSURE auch die historische Motiviertheit zunächst faktisch nicht mehr zu: Die Etymologie eines Wortes kann keinen Aufschluß über seinen "eigentlichen"

sprachlichen Wert geben; dieser wird allein bestimmt durch sein Verhältnis zu anderen Wörtern unter synchronem Aspekt.

Betrachtet man unter diesen Voraussetzungen die Verhältnisse im Japanischen, so trifft eine Ausgrenzung des historischen Aspekts insofern zu, als im durchschnittlichen Sprachbewußtsein zwar die zwei Strata sprachlicher Zeichen in der aufgezeigten Weise präsent sind, (das gilt natürlich auch für die Fremdwörter aus europäischen Sprachen) - die außerordentlich komplizierten sprachhistorischen Bedingungen der Entlehnung der Schriftzeichen aus dem Chinesischen mit den dabei eingetretenen Laut- und Bedeutungsverschiebungen für den heutigen Gebrauch jedoch keine unmittelbare Relevanz haben: Für das Japanische und insbesondere für die Schriftzeichen gilt zunächst und vorrangig, daß das sprachliche Zeichen seine Bedeutung durch Sprachkonventionen erhält. T. SUZUKI bestätigt das Konzept F. de SAUSSUREs ausdrücklich auch für solche Wörter, deren ursprüngliche Bedeutung sichtbar bleibt, wo diese aber ihre motivierende Kraft für die aktuelle Bedeutung des Wortes verloren haben, und nennt als Belege Wörter wie "akai hakuboku", wörtlich "roter weiße-Kreide-Stift": rote Kreide; oder "murasaki no kutchibeni", wörtlich "lila Mundrot": lila Lippenstift.[49)]

T. SUZUKI zeigt aber dann an einer Reihe von Gegenbeispielen auf, daß mindestens ein sehr großer Teil des japanischen Lexikons durch die "wörtliche" Kanji-Bedeutung motiviert bleibt, so läßt das in dem japanischen Wort mok-kin, wörtlich "Lyra aus Holz" enthaltene Zeichen für Holz die Kombination "tetsu mok-kin" ("Xylophon aus Eisen") als Lehnübersetzung aus dem Englischen nicht zu.[5o)]
In seinem letzten Beispiel, wo er das Englische dem Japanischen gegenüberstellt, übersieht T. SUZUKI, daß das Wort Xylophon in den europäischen Sprachen selbst ein

Fremdwort ist, dessen ursprüngliche Bedeutung dem durchschnittlichen Sprecher zumindest nicht ständig vor Augen ist und in diesem besonderen Fall das Lautbild im Gegensatz zum japanischen Schriftbild keine motivierende Funktion hat - im Prinzip aber können Lautbilder ebenso "anschaulich", also motivierend sein wie Schriftbilder. - Insgesamt scheinen die von T. SUZUKI für das Japanische aufgewiesenen Zusammenhänge (wenn man die Funktion von Schrift- und Lautbild gleichsetzt) denen im Deutschen ziemlich parallel zu liegen, denn auch im Deutschen wäre z. B. die Zusammensetzung "Eisen-Holztongerät" als Neubildung kaum möglich. (Formal) zusammengesetzte Wörter werden (im Deutschen wie im Japanischen) vom aktuellen Sprachbewußtsein in dem Augenblick wie einfache Zeichen behandelt, wo die Tatsache der formalen Zusammengesetztheit aus zwei oder mehreren Zeichen nicht mehr empfunden wird. So hat im Deutschen die Wortgeschichte des Wortes "Genosse" ("jemand, der seinen Besitz mit anderen gemeinsam hat") für das aktuelle Sprachbewußtsein keine unmittelbar motivierende Funktion; die Art der Zusammensetzung des Wortes "Beamter" - obwohl durchaus zugänglich - tritt beim aktuellen Gebrauch gleichfalls zurück. Hier liegen die Verhältnisse durchaus ähnlich, wie sie T. SUZUKI für das Japanische aufzeigt. Allerdings ist die Tatsache und Art der Zusammengesetztheit im Japanischen jederzeit an den Schriftzeichen ablesbar. Die Wortgeschichte (die natürlich insbesondere beim Wago-Stratum mit der tatsächlichen Etymologie nicht zusammenfällt) bleibt auf Abruf erhalten und wird im Rahmen der schulischen Sozialisation auch bewußt angeeignet. Für das "einfache Zeichen" des Wago ist dennoch anzunehmen, daß es sich in der mündlichen Kommunikation, im Sinne des Modells F. de SAUSSUREs , primär aus Lautbild und Vorstellung konstituiert, die jeweils dazugehörigen Kanji-Zeichen keine unmittelbar motivierende Funktion mehr haben - offenbar ist ein formal zweigliedriges Zeichen wie "akanbo" dazuzurechnen. Echte Zusammensetzungen zeichnen sich dagegen dadurch aus, daß die Wortbestandteile ihren motivierenden Charakter beibehalten.

Dies gilt auch für einen Teil der zusammengesetzten Wörter des Wago; die eigentliche funktionale Dynamik entwickelt sich aber durch die Möglichkeit von Kanji-Kombinationen im Bereich des Kango.

Diese Kanji-Kombinationen bestimmen die für die Erweiterung des sprachlichen Systems entscheidenden Prozesse der Neubildung von Bezeichnungen sowie den der wissenschaftlichen Begriffsbildung. Diese Prozesse sind in Aneignung und Reproduktion bestimmt von einer entscheidenden Eigenschaft des Kanji-Zeichens: seiner Anschaulichkeit. Dieser Zwang zur Anschaulichkeit korrespondiert mit der Unanschaulichkeit der Lautbilder der Wörter des Kango-Stratums und charakterisiert das japanische Sprachsystem noch grundlegender als die Tatsache der visuellen Repräsentation, die T. SUZUKI in den Vordergrund stellt. Der japanische Sprecher ist vergleichbar einem Deutschen, der "TV" sagt, aber "Fernsehen" schreibt.

Der Vergleich mit dem Verhältnis von abgekürzter und "ausgeschriebener" Version eines Begriffs betrifft einmal die Beziehung von Laut- und Schriftbild im Japanischen. Auf der anderen Seite erscheint in diesem Zusammenhang ein Hinweis auf die ausgesprochene Tendenz der japanischen Sprache zu abgekürzten Begriffen angebracht. Vgl.:

| | |
|---|---|
| nikkyō | nihon - kyō - san - tō |
| (KP Japans) | "Japan-gemeinsam-produzieren- Partei" |

Diese Möglichkeit der Begriffsbildung ist mit der insbesondere für den modernen "technologischen" Bereich charakteristischen Verwendung von Kürzeln den europäischen Sprachen insofern nicht vergleichbar, als die

logographische Repräsentation mehr darstellt als eine Gedächtnisstütze durch Anfangsbuchstaben, nämlich eine logische Struktur des Begriffs.

Umgekehrt tritt mit der Möglichkeit zur Begriffsbildung durch Kanji-Kombinationen das Problem der Homonymie in potenzierter Form auf: so folgen auf die o. a. 7 verschiedenen ji-Eintragungen in KENKYUSHAs kleinem Taschenwörterbuch ca. 2oo Eintragungen, bei denen eine "ji"-Bedeutung den ersten Wortteil bildet.[51)]

## 4.4. Bildung wissenschaftlicher Begriffe im Deutschen und Japanischen

Ein wichtiger Teil der durch das japanische Schriftzeichensystem erfüllten Funktionen wird im Deutschen von Fremdwörtern erfüllt, so wird einmal ein großer Teil der technischen Neuerungen durch Fremdwörter benannt, die im Deutschen für das durchschnittliche Sprachbewußtsein unmotivierte Begriffe darstellen, im Japanischen dagegen durch die Wiedergabe in Schriftzeichen anschaulichen Charakter tragen. Weitaus gravierender ist der Unterschied im Bereich der wissenschaftlichen Begriffsbildung. Neben motivierten, d. h. aus der Umgangssprache abgeleiteten Begriffen, wie Masse, Beschleunigung, Wärme treten im Deutschen fremdsprachige Begriffe aus dem Griechischen und Lateinischen, wie Vakuum, Atom, Viskosität auf, die nur noch in ihrer Funktion wahrgenommen werden und deren definitorischer nicht notwendigerweise mit dem etymologischen Gehalt übereinstimmt (z. B. Atom). Bei zunehmender Spezialisierung des Begriffsfeldes ist deutlich ein Überhang an fremdsprachlicher Fachterminologie zu beobachten.

Die reine Gedächtnisleistung beim Erwerb solcher nicht motivierter Begriffe für Deutsche ist enorm, und es

ist immer wieder auf die Notwendigkeit der Kenntnis der klassischen Sprachen für den Erwerb solcher terminologischer Systeme hingewiesen worden. Der Grund für die Einführung solcher terminologischer Sub-Systeme liegt offenbar in der Begrenztheit prägnant handhabbarer Ableitungsmöglichkeiten aus einfachen Zeichen der Umgangssprache - eben diese Möglichkeit aber ist der immer wieder hervorgehobene Vorteil der chinesischen Schriftzeichen für die japanische Sprache und wird als Argument gegen die Einführung eines phonographischen Systems verwandt[52].

Der japanische Student ist aus den angeführten Gründen gewohnt, in anschaulichen Begriffen zu operieren; dies soll an einigen Beispielen durch eine Paraphrase der Bedeutung der einzelnen Kanji-Zeichen, von denen der Begriff gebildet wird, verdeutlicht werden:

| | | |
|---|---|---|
| Begriff | gai - nen | |
| | "Begrenzung" "Denken" | |
| Logik | ron - ri - gaku | |
| | "richtig sagen" "verstehen" "Wissenschaft" | |
| Kommunismus | kyō - san - shu - gi | |
| | "gemeinsam" "produzieren" "Haupt" "Bedeutung" (= " - ismus") | |
| Genosse | dō - shi | |
| | "gleich" "Meinung" | |
| Absolutismus | zet - tai - shugi | |
| | "ohne" "etwas anderes" "-ismus" | |
| Subjekt (gr) | shu - go | |
| | "Haupt" "Wort" | |
| Subjekt (phil) | shu - tai | |
| | "Haupt" "Körper" | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Objekt | moku | - | teki | - go |
| | "Augen"- | | "Zielscheibe" | |

Wägt man die in den Beispielen sich ausdrückenden Vor- und Nachteile der beiden Darstellungssysteme gegeneinander ab, so liegt der Vorteil der unmittelbaren Anschaulichkeit zweifellos im japanischen System. Eine vergleichbare Anschaulichkeit ergibt sich für den deutschen Sprecher bei guter Grundkenntnis in den klassischen Sprachen - womit dann allerdings ein dem Erwerb des Kanji-Systems vergleichbarer Lernaufwand notwendig wird.

Ein genaueres Eingehen auf die Verhältnisse im Japanischen zeigt allerdings, daß die Anschaulichkeit und Prägnanz der Kanji-Zeichen als Träger von wissenschaftlichen Begriffen mit einem erheblichen Nachteil verbunden ist. So zeigten japanische Studenten, denen die u. a. Liste von deutschen Begriffen, die sie ohne Schwierigkeiten verstanden, vorgelegt wurde, erhebliche Unsicherheit bei der Übersetzung in ihre Sprache:

| | | |
|---|---|---|
| Etymologie | - | (go - gen - gaku) |
| Atomreaktor | - | (gen - shi - ro) |
| Aggregatzustand | - | (bushitu-no-san-gōtai) |
| Isolierung | - | (zetsu - en) |
| Impfstoff | - | (tō - shō) |
| Konkurrenz | - | (kyō - sō) |

Ähnliche Schwierigkeiten zeigten japanische Studenten bei der Lektüre von wissenschaftlichen Texten, die in ein neues Sachgebiet einführen und nicht "leserfreundlich" geschrieben sind. Ein Beispiel ist die Übersetzung des "Cours" von F. DE SAUSSURE, der einem deutschsprechenden Japaner ohne spezielle linguistische Vorkenntnisse eher in der deutschen als in der

japanischen Übersetzung zugänglich ist.[53)]

Der Grund liegt in dem gleichen Punkt, der oben als besondere Stärke des Schriftzeichen-Systems dargestellt wurde: In der unerschöpflichen Möglichkeit, neue anschauliche Begriffskombinationen herzustellen und der Bereitschaft des kollektiven Sprachbewußtseins, neue Kombinationen zuzulassen. Diese Tendenz zur Individualisierung findet ihre Begrenzung im Informationsstand der Adressaten von schriftlichen Publikationen.[54)] Der Gegensatz zwischen der Rolle des fremdsprachlichen Begriffs im Deutschen und dem durch die Kombination von Schriftzeichen entstandenen wissenschaftlichen Begriff im Japanischen läßt sich folgendermaßen zusammenfassen: Den japanischen Begriff zeichnet eine hohe Anschauungskraft aus; er ist in dem Sinne "konkretistisch", daß der japanische Sprecher, ob er will oder nicht, gezwungen ist, bei jedem Begriff eine konkrete Bedeutung mitzudenken. In den Möglichkeiten der Schriftzeichenkombination liegt eine enorme sprachschöpferische Potenz, die in den europäischen Lautbildsprachen erst durch die syntaktische Organisation von Begriffen erreicht werden kann. Erkauft wird diese sprachschöpferische Möglichkeit allerdings durch die Schwächen dessen, was als konstitutive Eigenschaft des sprachlichen Zeichens überhaupt bezeichnet wird, seine konventionelle Verbindlichkeit. Während demgegenüber der deutsche Sprecher vielfach nicht weiß, was der gebrauchte fremdsprachige Begriff "eigentlich" bedeutet und schon deshalb von den fremdsprachlichen Begriffen wenig motivierende Kraft ausgeht, zeichnet sich dieses Sub-System des Deutschen durch einen höheren Grad an konventioneller Konstanz aus.

## 4.5. Begriffsaneignung und Syntax - Verhältnis von Kanji-Zeichen und syntaktischer Organisation

Die Möglichkeit einer so weitgehenden Differenzierung durch die Kombination von Schriftzeichen hat für die japanische Schriftsprache als naheliegende Konsequenz ein Überwiegen nominaler parataktisch gebrauchter Formen zur Folge. Verblose Sätze sind in den Tageszeitungen keine Seltenheit. Demgegenüber ist es im Deutschen primär die syntaktische Strukturierung von Begriffen, durch die Bedeutungsdifferenzierung und logische Relation und Abhängigkeiten herausgearbeitet werden können. Diese primäre Rolle der Syntax gilt auch für die Genese der Begriffsaneignung. U. OEVERMANN beschreibt das Verhältnis von Syntax- und Begriffsaneignung folgendermaßen:

> Die syntaktischen Regeln stellen das logische Gerüst der lexikalischen Elemente dar, das die Leistungen der Analysis und Synthesis hervorbringt und an dessen Erwerb sich gleichzeitig diese Leistungen bilden.
> [...] Wenn man ein neues Wort seiner grammatischen Funktion nach klassifizieren kann, ist die Voraussetzung für seine richtige grammatische Verwendung geschaffen. [...] Syntaktische Regeln ermöglichen die stimulusunabhängige Bedeutungsanalyse; sie heben die Wortbedeutungen aus einer probabilistischen Assoziationsstruktur auf die Ebene distinkter Kategorisierungsregeln.
> In der modernen Linguistik ist [...] die Priorität grammatischer unabhängiger Strukturen vor assoziativen Wortverknüpfungen überzeugend herausgearbeitet worden. Die daran anknüpfenden psycholinguistischen Untersuchungen lassen allmählich die starke Abhängigkeit der semantischen Sprachebene von der syntaktischen Sprachorganisation erkennen. (55)

Wenn man der in diesem Zitat beschriebenen Wechselwirkung von Syntax- und Begriffsbildung für den Prozess der primären sprachlichen Sozialisation universelle Geltung zubilligt, so ist doch hervorzuheben, daß das Japanische über eine zweite, diesen Prinzipien gewisser-

maßen gegenläufige Organisationsstruktur verfügt. Teil des Schriftzeichensystems sind Kombinationsregeln, die nicht den in dem Zitat angesprochenen assoziativen Wortbedeutungen entsprechen, und es kann von einer bestimmten Abstraktionsebene aus richtig sein, diese Verknüpfungsregeln, die z. B. mit dem Wechsel von Lesungen eines Zeichens zusammenhängen, als "Syntax" zu bezeichnen; doch ist dies nicht die Syntax der natürlichen Sprachen, wie sie die traditionelle Grammatik zum Beschreibungsgegenstand hat. Bezogen auf W. v. HUMBOLDTs Idee einer "sprachlichen Zwischenwelt" kennzeichnet das logographische Schriftsystem die Eigenart des japanischen "Sprachdenkens" tiefgreifender als die Verwendung bestimmter syntaktischer, auch logiko-grammatischer Strukturen. Auch die Eigenart wie die Verschiedenheit geistiger Kreativität in Japan und Europa läßt sich unter anderem durch die Unterschiede der Schriftsysteme erklären, so daß W. v. HUMBOLDTs Auffassung gerade in Bezug auf diesen Aspekt eine besondere Bedeutung zukommt:

> Weltansicht aber ist die Sprache nicht bloß, weil sie, da jeder Begriff soll durch sie erfaßt werden können, dem Umfange der Welt gleichkommen muß, sondern auch deswegen, weil erst die Verwandlung, die sie mit den Gegenständen vornimmt, den Geist zur Einsicht des von dem Begriff der Welt unzertrennlichen Zusammenhanges fähig macht. (56)

## 4.6. Didaktische Konsequenzen

Als Schwächen japanischer Deutschlernender wurde bereits auf die Fixierung auf das einzelne Wort bei schriftlichen Texten verwiesen, auf die fehlende Fähigkeit, Bedeutungen aus dem Kontext zu erschließen. Stattdessen beobachtet man den ständigen Rückgriff auf ein zweisprachiges Wörterbuch; ist dies aus Zeitgründen nicht möglich, stellt man häufig eine Resignation der japanischen Studenten fest. Insbesondere Studenten mit europäischen Herkunftssprachen verfügen in die-

ser Hinsicht über eine sehr viel größere Flexibilität; die im 6. Kapitel beschriebene sozialpsychologische Disposition der japanischen Studenten legt es nahe, daß sie ihre vergleichsweise geringere "Sprachtüchtigkeit" als individuelles Versagen empfinden, was sich wiederum ungünstig auf den Lernerfolg auswirkt. Hinzu kommen generelle Schwierigkeiten bei der freien Rede, auf die jedoch vorrangig bei der Behandlung der Konflikte auf der pragmatischen Ebene einzugehen sein wird.

Als Erklärung für die genannten Schwierigkeiten, dies wurde bereits eingangs betont, können Hinweise auf eine "veralterte" Sprachlehrmethodik in Japan nicht hinreichen[57], da diese durch die Gegebenheiten des muttersprachlichen Systems mitverursacht sind. Die Probleme beim "Sich-Hineindenken" in den fremdsprachigen Text sind im Kern Schwierigkeiten bei der Semantisierung. Sie sind verursacht durch die Priorität der Schriftzeichen im Japanischen. Audiolinguale, einsprachige Verfahren sind als kompensatorische Maßnahmen ungeeignet, da sie auf der intuitiven Fähigkeit des Lernenden zur Semantisierung aufbauen.[58] Japanische Studenten sind aus den genannten Gründen jedoch mehr als europäische Fremdsprachenschüler auf eine explizite Semantisierung hin orientiert; kompensatorische Maßnahmen können nicht im falschen Verständnis eines radikalen Neuanfangs von den erlernten Voraussetzungen absehen - dies wäre der Fall bei der Verwendung einsprachiger audiolingualer Verfahren. Sie müssen anknüpfen an die aus den Sprach- und Lerngewohnheiten resultierenden besonderen Stärken, die sich aus diesen Gewohnheiten für den Erwerb der Zweitsprache ergeben und in dem gleichen Sinn den besonderen Schwächen entgegenzuwirken suchen.

Die Priorität der Kanji-Zeichen hat zur Folge, daß sich für Japaner die Texterschließung wie der Zweitsprachen-

erwerb generell primär als die Erschließung von bzw. die Verfügung über Wortbedeutungen darstellt. An dieses Grundverständnis haben die methodischen Überlegungen anzuknüpfen.

Hauptbindernis für ein adäquates Textverständnis wie für ein sich Hineindenken in die fremde Sprache ist die Priorität der Kanji-Zeichen vor allem deshalb, weil nur das Schriftzeichen begrifflich motiviert ist, dagegen das muttersprachliche wie das fremdsprachliche Lautzeichen mindestens tendenziell den Charakter eines austauschbaren Aquivalents, einer jeweils neuen "Lesung" hat. Als praktische Konsequenz für den Sprachunterricht kann daraus abgeleitet werden, daß Kategorien der Wortbildung in diachroner wie in synchroner Hinsicht einen breiten Raum einnehmen müßten.

Für die sprachpraktische Arbeit läßt sich die von W . MOTSCH geforderte Trennung von synchron-syntaktischer und diachroner bzw. begriffsgeschichtlicher Betrachtungsweise nicht durchführen: sie stellen einander ergänzende Aspekte dar. Gerade das von H. MARCHAND und schärfer von W. MOTSCH kritisierte Nebeneinander von historischen, komparativen und synchronen Aspekten in der "klassischen" Wortbildungslehre bedingt ihren grundsätzlichen Wert für die Sprachlehrmethodik. Ein wichtiges, die wissenschaftssprachliche Funktion des Sprachunterrichts betreffendes Argument kommt hinzu: Wiewohl die Gefahr einer praxisfernen Historisierung durch die Konzentration auf den etymologischen Gehalt gesehen werden muß, schließt der "klassische" Ansatz eine ideologiekritische und damit historisch motivierte Analyse, z. B. politwissenschaftlicher Begriffe, zumindest nicht aus, während bei einer ausschließlichen Konzentration auf den synchronen Strukturaspekt eine Analyse des historisch-begrifflichen Gehalts von Wörtern völlig ad hoc und ohne systematische Legitimation erfolgen müßte.

Doch auch bei Ausklammerung der inhaltlich-intentionalen Dimension behält das Eingehen auf die im engeren Sinn etymologische Motiviertheit von Wörtern seinen sprachlehrmethodischen Sinn.

Während die moderne Fremdsprachendidaktik der strukturalistischen Auffassung folgerichtig auch in der Ausklammerung des historischen Aspekts folgt, der sich mit der Dimension der Schrift verbindet und nur von ihr aus erschließbar ist, haben frühere Konzeptionen der Sprachlehrmethodik den Wert der Kenntnis etymologischer Zusammenhänge für die Sprachbeherrschung betont. Als Beispiel mögen die Lexika genannt sein, die J.A.COMENIUS seinen Lehrbüchern für die lateinische Sprache beifügte. G. IBSCHER kommentiert dieses Verfahren in ihrer historischen Darstellung der "Anfänge der Sprachlehrmethodik" in der Zeitschrift "Deutschunterricht im Ausland" folgendermaßen:

> Da Comenius ein erklärter Feind toten, unverbunden angehäuften Wortstoffes ist, findet er auch für die Zusammenstellung der Wörterbücher mannigfache erstaunlich modern anmutende Auswege. Zu diesen seinen "Kriegslisten" gehört die sorgfältige Berücksichtigung der Bedeutungsverwandtschaft, das Aufspüren der Grundbedeutungen und die Zusammenordnung der Wurzelverwandtschaften. Dabei verfährt er z. B. im Lexikon der "Vorhalle" so, daß die abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter aus einer Wurzel in einfachen Sätzen, deren Sinn dem Schüler ohne weiteres einsichtig ist, zusammen auftreten. Die muttersprachliche Bedeutung wird unter peinlicher Wahrung einer möglichst zutreffenden Entsprechung beigegeben. (59)

Während die Autorin G. IBSCHER in ihrer zusammenfassenden Bewertung der Sprachlehrmethodik des J.A.COMENIUS strukturalistische Maßstäbe anwendet, beurteilt sie die Einbeziehung der Etymologie in der Sprachlehrmethodik J.A.COMENIUS' vom vorstrukturalistischen Standpunkt aus:

> Selbstverständlich geht es bei diesem Text nicht ohne Künsteleien ab; aber man wird trotzdem ein nachsichtiges Urteil fällen, wenn man bedenkt,

> daß dieses Verfahren dem Schüler ein sicheres etymologisches Wissen fast spielend vermitteln konnte, neben dem nicht erlernbaren Sprachgefühl eine der wichtigsten Voraussetzungen zur Beherrschung einer Sprache. (6α)

Für eine Einbeziehung des etymologischen Gehalts im Rahmen der Wortschatzarbeit mit Japanern spricht das Interesse und die Aufgeschlossenheit der Japaner für Probleme dieser Art, so daß mindestens für diese Zielgruppe G. IBSCHERs Einschätzung des Wertes etymologischen Wissens "als eine der wichtigsten Voraussetzungen zur Beherrschung einer Sprache" didaktisch gerechtfertigt erscheint.

Von besonderer Wichtigkeit für die Erschließung wissenschaftlicher Texte ist die Fähigkeit der Strukturierung des Gedankengangs nach Schlüsselbegriffen. Besonders bei Texten argumentativen Charakters versagt die Methode der intuitiven Semantisierung. Andererseits verhindert die Eigenart japanischer Studenten, einen Text erst dann gedanklich zu verarbeiten, wenn auch das letzte Wort erklärt bzw. im Lexikon nachgeschlagen worden ist, die Effektivität der wissenschaftssprachigen Textarbeit. Hinzu kommt eine durch die schulische Sozialisation bedingte (vgl. 6.1) Unsicherheit gegenüber argumentativen Texten, besonders wenn kreative Leistungsanforderungen wie zusammenhängende Textwiedergabe, persönliche Stellungnahme oder Diskussionsbeiträge als Leistungsanforderungen gestellt werden. Dagegen wird der Zugang zu solchen Texten erleichtert, wenn eine Strukturierung nach Schlüsselbegriffen, etwa in Form einer stichpunktartigen Gliederung vorangestellt oder als Lesehilfe gegeben wird. Ziel des Verfahrens sollte eine schrittweise Entwicklung der Fähigkeiten sein, das nicht sinntragende Wortmaterial aus dem Kontext zu erschließen. Japaner zeigen eine besondere Bereitschaft, tendenziell syntaxfreie und vor allem idiomatikfreie, vorwiegend begrifflich organisierte

Gedankengänge zu erfassen. Trotz der genannten anfänglichen Unsicherheit stellt sich die Verarbeitung wissenschaftlicher Texte im Fortgang eines in diesem Sinne gesteuerten Spracherwerbsprozesses in der Regel bald als eine besondere Stärke dieser Zielgruppe des Sprachunterrichts heraus. Ungleich größere Schwierigkeiten bereitet den japanischen Studenten dagegen die Bewältigung von stark idiomatisch geprägten Texten, wie sie in der Alltagssprache sowie im ästhetischen Bereich überwiegen. Es kann angenommen werden, daß auch diese Diskrepanz u. a. mit den Besonderheiten der japanischen Schriftsprache und vor allem mit den hiervon abhängigen Bedingungen der schulischen Sozialisation zusammenhängen.

## 5. Konflikte auf der pragmatischen Sprachebene

Als eine Hauptschwierigkeit von Japanern, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, wird eine besondere Scheu und Unsicherheit beim Eingehen von Kommunikationssituationen genannt, die weniger das sprachliche System zu betreffen scheinen, sondern unterschiedliche Verwendungsstrategien.[1] Im Sprachunterricht werden diese Schwierigkeiten dann deutlich, wenn die Ebene der formalen Kommunikation (z. B. Einüben syntaktischer Strukturen) verlassen wird und simulierte Kommunikationsformen (z. B. Rollenspiele) angestrebt werden; entsprechend schwer fällt es Japanern, Alltagsgespräche mit mehreren Gesprächsteilnehmern zu führen.

### 5.1. Unterschiedliche Bedeutung des Sprecher-Hörer-Bezuges in den tradierten Sprachauffassungen

Für den erfolgreichen Erwerb einer Fremdsprache ist die Bereitschaft des Lernenden, fremde Rollen zu übernehmen und in andere zu wechseln, die Bereitschaft zur Imitation und zum Spiel eine wichtige Voraussetzung[2] - klammert man den besonderen Bereich des Aufbaus einer wissenschaftlich-begrifflichen Kompetenz einmal aus, so ist diese Rollenflexibilität sicherlich ein wichtiges Moment dessen, was man umgangssprachlich als "Sprachbegabung" bezeichnet. Hinsichtlich dieser Disposition scheint es zwischen den Angehörigen verschiedener Nationen und Kulturbereiche spürbare Unterschiede zu geben, deren Gründe einer sozialpsychologischen Beschreibung zugänglich sein sollten; für die vorliegende Untersuchung geht es dagegen um die eingeengte Fragestellung, ob es bezüglich der beiden Sprachen bzw. der tradierten Sprachauffassungen Unterschiede hinsichtlich des Verhältnisses von Hörer und Sprecher gibt, die die genannten besonderen Schwierigkeiten von Japanern er-

klären und damit der sprachlehrmethodischen Reflexion zugänglich machen könnten.

### 5.1.1. Erweiterung des Beschreibungsgegenstandes der Linguistik

Charakteristisch für die Entwicklung der modernen Sprachwissenschaft ist die Ausweitung des Gegenstandes von der Beschreibung des sprachlichen Systems auf die Bedingungen von Kommunikation, insbesondere des Verhältnisses von Hörer und Sprecher. Diese Entwicklung ist für die Bundesrepublik u. a. dokumentiert im Funkkolleg Sprache; die gegenüber der strukturalistischen Auffassung neue Position wird im 9. Begleitbrief folgendermaßen zusammengefaßt:

> Der wichtigste Punkt [...] ist, daß eine sprachliche Äußerung als interpersonaler Sprechakt, oder - anders formuliert - als ein Handlungszug im Rahmen eines gegebenen Kontextes zu verstehen ist.
> Mit dieser Auffassung ist gleichzeitig eine Kritik an einer anderen Auffassung verbunden, die das Herstellen faktischer Beziehungen praktisch leugnet. Diese andere Auffassung reduziert den Kommunikationsakt daraufhin, daß der Sprecher gewisse inhaltliche Intentionen hat, daß er physikalische Signale an den Hörer übermittelt und daß dieser die Intentionen lediglich rekonstruiert.
> Kommunikation ist nicht nur ein Austausch von Intentionen und ein Austausch von sprachlichen Inhalten. Das ist sie auch. Zuallererst ist sie aber ein Herstellen von zweiseitigen Beziehungen. Diese determinieren das, was die Verständigungsebene genannt werden kann, von der aus erst Intentionen und Inhalte ihren praktischen Sinn in Handlungskontexten bekommen. (3)

Während von der wissenschaftlichen Beschreibung des Verhältnisses von Begriffsbildung und Sprachsystem in der Bundesrepublik keine wesentlichen Einflüsse auf die Methodik des Fremdsprachenunterrichts ausgeübt worden sind, ist die Erweiterung des linguistischen Beschreibungsansatzes um die pragmatische Ebene sehr bald aufgegriffen worden; u. a. weil dieser Ansatz in sprachlehr-

methodischen Beiträgen, die noch vor der expliziten Rezeption der Pragmatikdiskussion entstanden waren, im wesentlichen enthalten war; dies gilt insbesondere für den Situationsbegriff.[4] Inzwischen ist - wesentlich beeinflußt durch E. PIEPHOs 1974 erschienene Arbeit über kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht in der Tendenz eine Umorientierung des Fremdsprachenunterrichts von einer vorwiegend grammatikalischen Zielsetzung auf eine die Sprecher-Hörer-Beziehung reflektierende "kommunikative Kompetenz" im Sinne der Befähigung zur Bewältigung konkreter Kommunikationssituationen hin beobachtbar.[5]

Die pragmatisch orientierte Sprachtheorie wendet sich mit der Einbeziehung der Verständigungsebene gegen die Auffassung des Strukturalismus, der die Existenz einer Sprecher-Hörer-Beziehung zwar als Bedingung für den konkreten Sprechakt anerkennt, diesen jeweils konkreten Einzelfall (Parole) aber zugunsten der abstrakteren Ebene eines vorwiegend grammatisch bestimmten Regelgefüges (Langue) vernachlässigt. Dementsprechend stand für den Fremdsprachenunterricht (unausgesprochen) die Entwicklung einer grammatischen Kompetenz im Vordergrund.[6]

### 5.1.2. Traditionelles Sprachlehrmodell für das Deutsche: die Paradigmengrammatik

Als Grundform des grammatikalisierenden Sprachunterrichts kann die aus der Tradition der Vermittlung der klassischen Sprachen übernommene "Paradigmengrammatik" gelten. Beginnend mit der Flexion des Verbs wird der Formenbestand der jeweiligen fremden Sprache in Paradigmen vorgeführt und durch Übungssätze eingeübt. Diese Übungssätze sind zu Beginn im Prinzip kontextfrei. Für das Deutsche als Fremdsprache ist z. B. das aus

den zwanziger Jahren stammende und noch immer benutzte Übungsbuch von H.Schulz-W.SUNDERMEYER ein Beispiel für eine "Paradigmengrammatik".[7] Organisationsprinzip ist letztlich die Rektion des Verbs - die Paradigmengrammatik stellt sich damit als vorwissenschaftliche Form der Valenzgrammatik dar, die derzeit großen Einfluß auf die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache ausübt.[8] Im Vordergrund der ersten Lernphase steht die Vermittlung der "einfachen Verbformen" - damit faktisch die Kongruenz von Anredepronomen und Verb mit einer obligatorischen Ergänzung. So beginnt die Grammatik von H.Schulz - W. SUNDERMEYER mit der Darstellung des Verbs auf 5o Seiten, es folgen die Darstellungen der anderen Wortarten auf jeweils etwa 1o Seiten. Am Beginn des Kurses steht eine Übersicht über die Konjugationen nach dem Muster "ich frage, schlage, bringe; werde gefragt, geschlagen, gebracht; du fragst, schlägst, bringst; du wirst gefragt, geschlagen, gebracht ..." u.s.f. Dieses erste Paradigma enthält nun bereits mit den pronominalen Anredeformen, die für den interpersonalen Bezug im Deutschen charakteristischen Du-Sie-Oppositionen, doch verschwindet dieser Aspekt weitgehend hinter der grammatischen Kongruenzproblematik: Er liegt methodisch quer zu einer Progression, die sich am grammatischen Regelsystem orientiert.

Trotz aller bereitstehender sprachlehrmethodischer Einwände gegen eine didaktische Progression nach dem Modell der "Paradigmengrammatik" wird man sich dem Argument nicht verschließen können, daß es im Prinzip "auch so" zu machen sei und z. B. die Du-Sie-Opposition auch ohne ausführlichen pragmatischen (bzw. linguolandeskundlichen) Kommentar mindestens für den Bereich der Erwachsenenbildung durch ad hoc gegebene Hinweise mit der Zeit verfügbar sein würde. Die mit der Du-Sie-Opposition korrespondierenden Unterschiede in der Wortwahl, so könnte weiter einem an der Pragmatik orientierten sprachlehrmethodischen Einwand entgegengehalten

werden, stellen im Deutschen stilistische Varianten dar, die sowieso erst nach der Erlernung des Formenbestandes vermittelt werden könnten.[9)]

### 5.1.3. Vorrangigkeit des pragmatischen Bezugs in der japanischen Sprachauffassung

Demgegenüber ist das Gelingen von Kommunikation im Japanischen von vornherein offenkundig von den Bedingungen des interpersonalen Bezugs mitbestimmt. Das Japanische verfügt auf der syntaktischen Ebene über eine geringere Redundanz - so fehlt die personale Kongruenz mit dem Verb. Insbesondere fehlt im Japanischen die Notwendigkeit, das Subjekt des Satzes zu nennen - die Information, worüber gesprochen wird, erhält der Hörer vielfach ausschließlich aus dem Kontext sowie aus der verwendeten Höflichkeitsform. Zumindest für alte japanische Texte gilt dieser Grundsatz auch bezüglich der Schriftsprache. B. LEWIN kennzeichnet den Zusammenhang folgendermaßen:

> Bekanntlich gehört die Bezeichnung des grammatischen Subjekts nicht zu den sprachlichen Notwendigkeiten des Japanischen. Die sorgfältige Beachtung der sozialtiven Ausdrucksmittel ermöglicht aber in den meisten Fällen die Feststellung der personalen Bezüglichkeiten.(1o)

Das Verfügen über die Höflichkeitsformen stellt im Japanischen also nicht nur eine zusätzliche stilistische Verfeinerung der Umgangsformen dar, das Wissen um die sozialen Beziehungen - wer also als höher und wer als niedriger angesehen wird - sowie die Kenntnis der sprachlichen Ausdrucksformen dieses Verhältnisses ist die jedem Gespräch vorausgesetzte Orientierungsgrundlage. In einer vereinfachten Gegenüberstellung kann man sagen, daß im Deutschen die grammatischen Bezüge im Satz explizit markiert werden, während die sozialen Beziehungen fakultativ (als stilistische Varianten) erscheinen; im Japanischen liegen die Verhältnisse

eher umgekehrt: Die grammatischen Ergänzungen sind vielfach fakultativ, die sozialen Bezüge dagegen werden obligatorisch markiert.

### 5.1.4. Wechselwirkung von Sprachauffassung und Erwartungen beim Zweitsprachenerwerb

Diesem Grundverhältnis der beiden Sprachen zueinander entsprechen die Einstellungsschwierigkeiten vom Erlernen der jeweils anderen Sprache: Der Deutsche, der die japanische Sprache erlernt, sucht in der Fülle der Honorativformen, die er als stilistische Variante mißversteht, die neutrale "grammatische" Grundform, mit der er überall zurechtkommt. Sh.KISHITANI verweist darauf, daß es für einfache, z. B. touristische Belange zwar sinnvoll sein kann, solche den grammatischen Regeln der europäischen Sprachen analoge Anweisungen zu geben, daß der Lernende damit aber gewissermaßen am japanischen System vorbeilernt:

> Denn er wird dann kein dringendes Bedürfnis mehr haben, auf eine ganz andere Weise an dieses Phänomen heranzukommen, weil er selber als Sprecher mit seinem vereinfachten, der europäischen Denkweise angepaßten "System" auszukommen glaubt, während der Honorativ im wirklichen japanischen Sprachleben nach anderen Prinzipien verwendet wird, die keinesfalls in indogermanischen Kategorien zu fassen sind. (11)

Für den deutschlernenden Japaner ergibt sich demgegenüber einerseits das Problem einer adäquaten Auffassung der deutschen Syntax - man kann sagen, daß die traditionelle Sprachlehrmethodik sich diesem Aspekt des Spracherwerbs fast ausschließlich gewidmet hat. Dagegen legt es das oben skizzierte Verhältnis von grammatischer Struktur und "Soziativ" im Japanischen nahe, daß der japanische Student nach Ausdrucksmitteln für soziale Beziehungen sucht, daß er im Deutschen keine Möglichkeit findet, die von ihm empfundenen

Hörer-Sprecher-Situationen zu verbalisieren. Der vielfach zu beobachtende Gebrauch veralteter oder feierlicher Worte in Alltagssituationen entspricht diesem Bedürfnis ebenso wie die Tendenz in "formalen" Sprechsituationen, die ja bereits durch die Gegenwart eines Lehrers gegeben ist, zu schweigen, weil es an einem der Situation angemessenen sprachlichen Ausdruck fehlt.

Diese hier zunächst hypothetisch beschriebene sprachliche Grundhaltung von Japanern ist, das wurde bereits eingangs betont, Ausdruck einer sozial-psychologischen Einstellung, die nicht durch die sprachlichen Bedingungen allein erklärbar ist, die sich aber im Sprachbewußtsein eindrucksvoll widerspiegelt. Dieses kollektive Sprachbewußtsein manifestiert sich u. a. in typischen Verwendungsmaximen, die beim Erwerb einer Fremdsprache besonders sichtbar werden und möglicherweise denen der Zielsprache zuwiderlaufen. Es manifestiert sich aber auch in der Auffassung darüber, was Sprache ist und nach welchen Kriterien sie beschreibbar ist. Diese Auffassungen wirken z. B. als Sprachtheorien zurück auf das kollektive Sprachbewußtsein - auch hier ist, wie hinsichtlich des Komplexes der Begriffsbildung, in den modernen Gesellschaften die Schule die entscheidende Vermittlungsinstanz. Während in deutschen Schulen der pragmatische Aspekt erst in neuester Zeit eine Erweiterung des "grammatischen" Horizonts bewirkt[12], hat für die japanische Schulgrammatik die terminologische Verankerung des Hörer-Sprecher-Bezugs eine lange Tradition. Die Grundkategorien des japanischen Sprachverständnisses verdeutlicht S. KISHITANI an der Gegenüberstellung der Einteilungskriterien verschiedener Sprachtheoretiker. Hinsichtlich der Sprachtheorie M. TOKIEDAs führt sie aus:

> Was seine Honorativ-Theorie von allen ihren Vorgängern eindeutig unterscheidet, ist die Zweiteilung des Honorativs in die Stoffbezogenheit ("shi"-Kategorie) und die Partner-

> bezogenheit ("ji"-Kategorie), die heute von vielen Japanologen als angemessene, wohl begründete Klassifizierung anerkannt wird. Zu dieser wichtigen Erkenntnis ist Tokieda, dem übrigens die heutige japanische Philologie zahlreiche Anregungen auf sprachtheoretischem Gebiet verdankt, eben dadurch gelangt, daß er das Phänomen des höflichen Sprechens nicht primär vom Gesichtspunkt der Höflichkeit her betrachtet, sondern daß er ihm vor allem als Phänomen des S p r e c h e n s gerecht zu werden versucht, welches nach seiner Sprachtheorie erst durch das Vorhandensein von drei Komponenten ermöglicht wird: 1) "shutai" oder "hanashite" (Sprecher), 2.) "hamen" (Sprechsituation mit Einschluß vom Partner), 3) "sozai" (Stoff, der Aussagegehalt) [...]. Die theoretische Unterscheidung zwischen der Dimension der Bezeichnung des Aussagegehaltes und der Dimension der sprachlichen Bezugnahme auf die Sprechsituation ist ohne Zweifel für jede natürliche Sprache denkbar. Aber das Vorhandensein der grammatischen Kategorien "shi" und "ji" in der japanischen Sprache, das übrigens schon der alten, traditionellen Japanologie vor der Meiji-Restauration bekannt war, hat wohl den modernen Japanologen auf diesen Dimensionsunterschied aufmerksam gemacht und ihn dazu veranlaßt, seine Sprachtheorie darauf zu gründen. Es scheint kein Zufall zu sein, daß Tokiedas von der Struktur der japanischen Sprache bef erarbeitete Theorie gerade beim Honorativ ihre Tragfähigkeit gezeigt hat.(13)

Im Sinne dieses Zitats hat man es hinsichtlich des Sprachvergleichs mit drei Faktoren zu tun: Erstens den Unterschieden des Systems bzw. der Verwendungsmaximen, zweitens den kollektiven Sprachauffassungen und ihren theoretischen Ausprägungen und drittens den daraus resultierenden Einstellungen und Erwartungshaltungen.

Es erscheint sinnvoll, mit dem systematischen Vergleich einzusetzen und zunächst unmittelbar vergleichbare Strukturelemente gegenüberzustellen.

## 5.2. Vergleich der pronominalen Anrede

### 5.2.1. Pronominale Anrede im heutigen Deutsch

Als eines der herausragenden Mittel der Situierung von Kommunikationsabläufen im Deutschen, insbesondere der Sprecher-Hörer-Relation, das durch seine Regelhaftigkeit mit den Bedingungen im Japanischen vergleichbar erscheint, wurden bereits die Anredepronomina genannt. Sie sollen hier zunächst im Hinblick auf die traditionelle Auffassung (wie sie sich z. B. in älteren Ausgaben der Duden-Grammatik niederschlägt), sodann in ihrer sozialen Funktion und schließlich in ihrer historischen Genese dargestellt und mit Anredeformen des Japanischen verglichen werden.

#### 5.2.1.1. Die traditionelle Auffassung im Rahmen der Grammatik des Deutschen

Als Anredepronomen fungiert im heutigen Deutsch das Oppositionspaar Du/Ihr - Sie. Auf das Fehlen eines kategorialen Systems in der traditionellen Sprachauffassung zu einer Einordnung der Anredepronomina, das ihrer sprachsoziologischen Bedeutung gerecht würde, deutet die umstandslose Einreihung in die grammatikalische Kategorie "Pronomina", z. B. in der Dudengrammatik (Ausgabe 1959)[14]. Unter "Bemerkungen zu einzelnen Formen des Personalpronomens" heißt es:

> "Du" ist als stellvertretende Bezeichnung für die angesprochene Person heute nur noch in vertraulich-familiärer Sprache und in der Dichtung üblich. Man duzt sich in der Familie, zwischen Verwandten, Freunden, Jugendlichen; Erwachsene duzen Kinder [...]. Sonst ist an seine Stelle die dritte Person Plural (Sie) getreten. (15)
>
> Großgeschriebenes "Sie" ist, obwohl es eigentlich pluralisch ist, auch zum Anredepronomen für eine Person geworden. Es ist die höfliche Anredeform zwischen Personen, die sich ferner stehen. (16)

In dem Zitat sind die Verwendungsweisen der Anredepronomina für den deutschen Sprecher plausibel dargestellt. Deutlich ist die Tendenz, die Besonderheiten der Anredepronomina als vom Standpunkt des grammatikalischen Systems als Unregelmäßigkeiten darzustellen. Der Gebrauch des "Du" stellt den Sonderfall ("... nur noch ...") des normalerweise verwendeten "Sie" dar, das aber "eigentlich pluralische **Sie**" hat den grammatischen Status der zweiten Person Singular und Plural übernommen. Als pragmatische Grundanweisung gibt die Dudengrammatik an, daß 1. die Opposition Du/Ihr - Sie die Dichotomie intim vers. distanziert betrifft, wobei die distanzierte Sprechweise als Normalfall angenommen wird. Weiter wird die Anrede mit "Sie" als ein Modus des höflichen Sprechens angegeben. Schließlich wird gegenüber Kindern der nicht reziproke Gebrauch der Anrede als pragmatische Regel angegeben: Kinder benutzen gegenüber Erwachsenen von einem bestimmten Alter an die "Sie-Form", werden aber mit "Du" angeredet.

Anzweifelbar und insbesondere irreführend für Japaner, die im Vergleich zu Deutschen ein ausgeprägteres Bewußtsein hinsichtlich der Regeln höflichen Sprechens haben, ist die Angabe, daß die "Sie-Anrede" zu den sprachlichen Mitteln des höflichen Sprechens zu rechnen sei. Dies würde voraussetzen, daß zwischen der "Sie"-Anrede und den anderen sprachlichen Mitteln des höflichen Ausdrucks - z. B. Frageform, Einfügung von höflichen Zusätzen für eine Aufforderung; Gebrauch des Konjunktivs - eine Kongruenz bestände; das ist ganz offensichtlich nicht der Fall: "Nun geben Sie mir endlich meine Sachen!" ist sicherlich keine höfliche Form, einen Wunsch auszudrücken - sprachlich ist diese Form normal. Umgekehrt schließt die "Du"-Anrede in keiner Weise den Gebrauch der stilistischen Mittel des höflichen Ausdrucks aus, obwohl dies, insbesondere Kindern gegenüber, den Sprachgewohnheiten

deutscher Sprecher vielfach zu entsprechen scheint.

Der Grundsatz, den Gebrauch des "Du" lediglich dem Privatbereich zuzuordnen, geht von den Sprachnormen der Mittelschicht aus: Unter Arbeitern ist auch am Arbeitsplatz selbstverständlich das "Du" üblich, dies gilt auch für die Organisation der Arbeiterschaft - Parteien und insbesondere Gewerkschaften, denen aus der Sicht der Dudengrammatik der Status von "peer-groups" zugesprochen würde - tatsächlich stellen sie in der Bundesrepublik einen wesentlichen Sektor von Öffentlichkeit dar.

### 5.2.1.2. Die soziale Funktion: reziproker versus nicht-reziproker Gebrauch

Der in der Dudengrammatik als Ausnahmefall angeführte nicht-reziproke Gebrauch des Anredepronomens verweist auf eine der wichtigsten Grundregeln ihrer Verwendung: Die Anredepronomina werden im Deutschen grundsätzlich reziprok gebraucht. Dies wird besonders an Verstößen gegen diese Regeln deutlich, die gerade gegenüber Ausländern zu beobachten sind und als schwerwiegender Verstoß gegen die Anstandsregeln (nicht nur Höflichkeitsregeln) interpretiert werden.[17)]

Die Grundregel des reziproken Gebrauchs scheint gegenüber dem vom Duden in den Vordergrund gestellten Aspekt von intim vers. distanziert bzw. höflich allgemeineren Charakter zu tragen. Dies wird besonders deutlich bei Grenzfällen. In quasi ritualisierter Form vollzieht sich der Wechsel der Anrede in den Oberklassen der allgemeinbildenden Schulen. Dabei spielt sicher das Eingehen einer gewissen Distanz eine Rolle, die von den Beteiligten - Lehrer und Schüler - vielfach als störend empfunden wird. Dennoch ist zunächst nicht die Distanz das eigentliche des Anredewechsels, sondern

das Herstellen einer reziproken Redebeziehung und damit in gewisser Form das "Mündigsprechen" des Schülers, das dann etwas später in der amtlichen Zuerkennung der Volljährigkeit seine institutionelle Entsprechung im Rahmen der Gesamtgesellschaft erfährt. Dieses "Mündigsprechen" bzw. das symbolische Zuerkennen der staatsbürgerlichen Rechte ist keinesfalls identisch mit dem Herstellen einer symmetrischen Rollenbeziehung, was an der Entwicklung der Diskussion um "Schülermitverantwortung" resp. "Schülervertretung", Fragen der Notengebung usw. deutlich ablesbar ist. Vielmehr ist für den Akt des Anredewechsels die Beibehaltung des asymmetrischen Rollenverhältnisses geradezu konstitutiv.

Die Tatsache, daß der durch die reziproke Sie-Anrede signalisierten formalen Gleichstellung im modernen deutschen Sprachgebrauch keine substanzielle Gleichstellung oder eine entsprechende Erwartung entspricht, läßt sich am Beispiel auch äußerlich hierarchisch organisierter Institutionen wie Bundeswehr und Verwaltung verdeutlichen. Für beide Bereiche ist die reziproke "Sie"-Anrede selbstverständlich - eine mögliche Veränderung von Machtstrukturen in Richtung auf ausschließlich durch Sachautorität geprägte Beziehungen innerhalb dieser Institutionen wird mit der trivial empfundenen Tatsache der "Sie"-Anrede nicht verbunden. Der reziproke Gebrauch der "Sie-Anredeform" im Deutschen läßt demnach keinerlei Rückschlüsse darüber zu, ob eine symmetrische Rollenverteilung im Sinne sozialer oder psychologischer Kriterien vorliegt. U. AMMON weist in seiner Untersuchung zur sozialen Funktion der pronominalen Anrede im Deutschen mit Recht darauf hin, daß sich auch mit der reziproken "Du"-Anrede in der Familie - verdeckt bezüglich der Beziehungen der Ehepartner zueinander ganz offen in der Eltern-Kind-Beziehung - keinerlei reale symmetrische Rollenbeziehungen oder auch nur Rollenerwartungen verbin-

den.[18] Die Tatsache, daß der nicht reziproke Gebrauch (gegenüber Kindern) eindeutig die Asymmetrie der Sozialbeziehungen signalisiert oder (z. B. gegenüber Ausländern) die Anmaßung einer dieser Beziehung analogen Überlegenheitsposition, darf gerade nicht zu dem Umkehrschluß führen, daß der reziproke Gebrauch der Anredeform soziale Symmetrie signalisiere. Diesen Fehler begeht m. E. K. VORDERWÜLBECKE , wenn er bei seinem Vergleich der deutschen und japanischen Anredeform die Tatsache, daß soziale Unterschiede im Japanischen u. a. durch die Wahl der Anredeform sprachlich ausgedrückt werden, dahingehend interpretiert, daß "in der Bundesrepublik Deutschland die Grenzen für soziale Symmetrie [im Vergleich zur japanischen Gesellschaft] weitergesteckt" seien.[19]

Die aufgezeigte Nichtidentität vom Gebrauch reziproker Anredeformen mit dem Eingehen symmetrischer Rollenbeziehungen als weiteres charakteristisches Merkmal der Anredepronomina im Deutschen bedeutet keineswegs, daß der am Beispiel der Schule vorgeführte Wechsel in der Anredeform praktisch folgenlos bliebe. Das läßt sich an einer für die genannte Situation typischen Redewendung aufweisen, die scheinbar das Gegenteil besagt: "Schließlich ist es egal, ob jemand 'Du Schafskopf' oder 'Sie Schafskopf' zu einem sagt." Das ironische Moment dieser Bemerkung liegt darin, daß sie "eigentlich" nicht stimmt. Als Erfahrung drückt die Redewendung aus, daß die Einführung der reziproken "Sie"-Anrede von vielen Lehrern nicht ernst gemeint ist, die Mündigkeit nur scheinhaft ausgedrückt wird und auch nicht ernsthaft beanspucht wird. Grundsätzlich aber gilt: der Gebrauch von Schimpfwörtern kann bei Verwendung der privaten "Du"-Anrede generell - immer eine nicht wirklich aggressive Gesprächssituation vorausgesetzt - akzeptabel sein; bei der "Sie"-Anrede stellt er tendenziell immer eine Verletzung der bürgerlichen Ehrenrechte dar, auch dann, wenn es "eigentlich nicht so

gemeint war" und wird bei einem intakten Selbstbewußtsein der Betroffenen auch so empfunden; das läßt sich augenfällig an den hinreichend dokumentierten Mißbrauchsfällen aus dem Militärbereich demonstrieren. U. AMMON verdeutlicht die positive Funktion der "Sie"-Anrede als Anerkennung der bürgerlichen Intaktheit der Person des Gesprächspartners am plötzlichen Wechsel vom "Sie" zum "Du" in extremen Aggressionssituationen. Er interpretiert diese mögliche Sprachhandlung eines Kontrahenten folgendermaßen:

> Damit beraubt er diesen symbolisch des Schutzschilds seiner bürgerlichen Rechte und der menschlichen Würde, die diese gewähren und mit der sie teilweise begründet werden. Er würdigt ihn also - sprachlich-symbolisch - herab und entblößt ihn zugleich, schwächt ihn und kann ihn direkter und ungeschützter treffen. (2o)

Die situierende Kraft der pronominalen Anredeformen im Deutschen wird in sprachlichen "Grenzsituationen", z. B. dort, wo die Anerkennung der bürgerlichen Existenz des Gesprächspartners in Frage steht, virulent; dagegen wird sie in der sprachlichen Normalsituation als reine Konvention empfunden; insbesondere die "Sie"-Anrede zeigt keinen Bezug zu den wirklichen sozialen Ungleichheiten, die damit unartikuliert bleiben. Die positive Symbolkraft der reziproken Anrede ist soweit in Vergessenheit geraten, daß sie als quasi grammatische Kategorie mißverstanden werden konnte.

### 5.2.1.3. Genese der heutigen Anredeformen

In der o. a. Arbeit hat U. AMMON die historische Genese der im heutigen Deutsch geltenden Anredepronomina beschrieben. Die Entwicklung vom einfachen "Du" zu einem differenzierten, nicht reziproken Anredesystem bildet sich im deutschen Sprachraum während der Feudalepoche aus, an deren Ende im 18. Jahrhundert die Sprecher je nach

sozialer Position zwischen fünf verschiedenen präpositionalen Anredeformen wählen, nämlich "er"; "sie", "ihr"; "du"; "Sie"; "dieselben".[21]

U. AMMON schreibt:

> Die damit mögliche feine Differenzierung entsprach der vielfältig abgestuften Hierarchie der spätfeudalistischen Gesellschaft mit ihren zahlreichen Rangstufen innerhalb der Nobilität, der Geistlichkeit, der Beamtenschaft, des zur Herrschaft drängenden Bürgertums, der agrarischen Schichten, des vereinzelt entstehenden industriellen Proletariats und der Bediensteten. (22)

Damit entspricht die historisch-soziologische Bedeutung der Anredepronomina - sprachimmanente Kriterien vorläufig ausgeklammert - bis zu einem gewissen Grade der des Soziativs im Japanischen, dessen historische Entwicklung B. LEWIN zusammenfassend folgendermaßen charakterisiert:

> Die Ausdrucksmittel des Soziativs haben sich mit dem Reifungsprozeß der japanischen Feudalgesellschaft differenziert; sie sind geradezu auf dem Hintergrund der feudalen Gesellschaftsordnung zu sehen und haben charakteristischerweise während des Tokugawa-Regi es, also zur Zeit einer strengen Klassenteilung (shinôkôshô), ihre stärkste Ausprägung erlangt. Deutlich ablesbar ist dies beispielsweise aus der diachronischen Verteilung der Personalwörter (unseren Personalpronomen entsprechend), die im Mittelalter ihre größte Vielfalt erreichte. Die Umwälzungen der Meiji-Ära brachten mit dem Abbau der Feudalordnung auch einen Rückgang der soziativen Vielfalt. Dennoch blieben alle wesentlichen Wörter und Formen dieser Kategorie erhalten. Das soziale Gefälle zwischen Hoch und Niedrig war dem Sprachbewußtsein tief eingeprägt. (23)

Im Deutschen wird das charakteristische Moment der feudalen Anredeformen, der nicht reziproke Gebrauch, mit der Einführung des allgemeinen "Sie" im 19. Jahr-

hundert aufgegeben. Dieser Prozeß vollzieht sich in verhältnismäßig kurzer Zeit; er ist mit sonstigen Veränderungen des sprachlichen Systems schon deshalb nicht ohne weiteres vergleichbar, weil er nicht "bewußtlos" als die vom individuellen Sprachbewußtsein kaum bemerkte Einführung einer neuen Konvention abläuft, sondern von Vertretern des Bürgertums bewußt gefördert wird. Die normative Kraft, die von dem Gebrauch der Anredepronomina ausging, ist unter anderem ablesbar an dem vergleichsweise breiten Raum, den dieser Gegenstand in der Forschung der germanistischen Sprachwissenschaft bis zur Jahrhundertwende einnahm, die ihrerseits die Entwicklung nicht unwesentlich beeinflußt haben dürfte.[24] U. AMMON belegt am Beispiel der 1801 gehaltenen Rede P. GEDIKEs vor der Deutschen Akademie eine doppelte Frontstellung: einmal soll die Übernahme des in Frankreich durch M. ROBESPIERRE verordneten "Tu" - dem das deutsche "Du" als reziproke Anredeform der "einfachen Leute" entspricht - entgegengewirkt werden. Andererseits wird vehement der nicht reziproken Anredeform zwischen Leuten unterschiedlicher sozialer Stellung entgegengetreten sowie für die Übernahme der "vornehmsten" feudalen Anredeform, dem pluralischen "Sie" als universeller reziproker Anredeform plädiert. Bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts ist die von P. GEDIEKE angestrebte Verwendungsform weitgehend gebräuchlich - lediglich auf dem Lande werden noch nicht reziproke Anredeformen zwischen Herr und Diener beobachtet.[25]

In der Gegenwart hat die Anredeform dann scheinbar ihre motivierende Kraft weitgehend verloren: Die Situierung von Gesprächsabläufen geschieht nach den Normen der bürgerlichen Konvention, ohne daß das Sprecherbewußtsein davon im Normalfall Notiz nimmt. Nur in Grenzfällen, etwa beim Anredewechsel, tritt die motivierende Kraft der Anredepronomina ins Bewußtsein der Sprecher.

## 5.2.2. Sprecher-Hörer-Bezug im modernen Japanisch

### 5.2.2.1. Sprachpolitische Bedeutung der Anredeformen im heutigen Japan

Im Gegensatz zur Situation im deutschen Sprachraum wird der sprachlichen Markierung der Sprecher-Hörer-Beziehung im modernen Japan eine eminente sprachpolitische Bedeutung beigemessen. B. LEWIN verdeutlicht dies durch die Gegenüberstellung zweier Erlasse des japanischen Kultusministeriums aus dem Jahre 1941 und 1952. Das Dokument aus dem Jahre 1941 nennt in § 1 als Grundprinzip:"gegenüber Höhergestellten ist ein angemessener Höflichkeitsausdruck zu gebrauchen".[26] In deutlicher Entgegensetzung heißt es über den "künftigen Höflichkeitsausdruck" im Jahre 1952:

> Der bisherige Höflichkeitsausdruck hat sich hauptsächlich auf Grund der Beziehungen von Hoch und Niedrig entwickelt, während der künftige Höflichkeitsausdruck auf einer gegenseitigen Achtung basieren muß, welche die Persönlichkeit eines jeden respektiert.(27)

Mit diesem Grundsatz wird ein reziproker Sprachgebrauch angestrebt. Weiter wird hinsichtlich der Wörter zur Bezeichnung des Gegenübers, die im engeren Sinn mit den Anredepronomina im Deutschen vergleichbar sind, gefordert:

1. Anata ist zur Standardform zu machen ...
3. Kimi und boku sollte man nur im vertrauten Kreis des sogenannten kimi-boku-Verhältnisses benutzen, im allgemeinen aber die Standardform watashi und anata.[28]

Auch dieser zweite Grundsatz entspricht in der Intention den von U. AMMON beschriebenen Grundprinzipien des bürgerlichen Sprachgebrauchs, wie sie für das Deutsche etwa in der Rede P. GEDIKEs vor der Akademie der Wissenschaften im Jahre 1801 gefordert wurden. Neben dem demokratischen Gleichheitsprinzip, das

der Sprachgebrauch widerspiegeln soll, ist hinsichtlich der Anredeformen die Parallele in der Dichotomie von privatem vers. öffentlichem Sprachgebrauch augenfällig. Trotz dieser analogen Tendenzen in der Entwicklung des deutschen und des japanischen Sprachgebrauchs würde eine vorschnelle Generalisierung, die unter Ignorierung der tatsächlichen historischen Bewegungen aus der Sprachsituation eine im Vergleich zur Bundesrepublik verspätete Demokratisierung erschlösse, weder den sprachlichen noch den sozialen Gegebenheiten gerecht. B. LEWIN charakterisiert den sehr viel komplexeren Zusammenhang zwischen sozialer und sprachlicher Entwicklung folgendermaßen:

> Die letzten 2o Jahre haben Japan große Veränderungen gebracht; und so wie es während der Meiji-Reformen Verfechter der Abschaffung des Japanischen und seiner Ersetzung durch das Englische gab, haben sich auch im japanischen Zeitalter der Demokratisierung Befürworter der Aufgabe der Keigo als eines Reliktes aus dem Feudalzeitalter gefunden. Dieser radikale Standpunkt wird aber heute nur mehr von wenigen geteilt. Selbst die Jugend, welche die japanische Sprache der nächsten Dezennien formen wird, spricht sich zum weitaus größten Teil für die Beibehaltung der Keigo aus. Als Gründe werden Verfeinerung der menschlichen Beziehungen, Harmonisierung und Ordnung des gesellschaftlichen Lebens, aber auch die Schönheit der japanischen Sprache genannt. Allerdings wird häufig der Wunsch nach Vereinfachung laut, da gerade die jüngeren Japaner die soziative Kategorie ihrer Muttersprache als kompliziert empfinden. Die Unsicherheiten und Veränderungen in diesem Teilbezirk des Japanischen der Gegenwart spiegeln die tiefgreifenden sozialen Wandlungen im neuen Japan auf eindrucksvolle Weise wider und sind ein linguistisches Zeugnis für diesen Prozeß. (29)

### 5.2.2.2. Sozial gebundene Verwendungsweisen der Anredeformen

Während im Deutschen die Dichotomie privat vers.

öffentlich-distanzierten Sprachgebrauch weitgehend die Verwendung der Anredepronomina bestimmt,[30] wird das Prinzip in der differenzierten Verwendung der Anredeform im Japanischen vielfach am Beispiel der Verwendung innerhalb des Familienverbandes dargestellt und die Verwendungsweise in diesem Rahmen von K. EZAWA u. a. geradezu als Modell für den korrekten Gebrauch angegeben. Entscheidend für die Verwendungsform ist nach K. EZAWA die Stellung des "Ich" innerhalb der Familie nach dem Anzienitätsprinzip: für den Bereich A (das Verhältnis des Sprechers zu den älteren Familienmitgliedern) gelten andere Bedingungen als für den Bereich B (gegenüber jüngeren Familienmitgliedern).[31] Die Tatsache, daß die Ehefrau - natürlich unabhängig von ihrem tatsächlichen Lebensalter - nach den Regeln für den Bereich B angeredet wird, deutet darauf hin, daß sich in den Anredeformen das familiäre Anzienitätsprinzip mit der generellen sozialen Hierarchie verbindet. SH.KISHITANI faßt diesen allgemeinen Grundsatz des japanischen Sprachlebens mit dem Satz zusammen:

> Wer sozial höher gestellt ist, wird als Höherstehender eingeschätzt und höflich behandelt.(32)

Diese Aussage widerspricht in gewisser Weise der vom japanischen Kultusministerium 1952 vertretenen Forderung, die mindestens tendenziell auf einen reziproken Sprachgebrauch abzielten; die geradezu exemplarische Geltung des von SH.KISHITANI formulierten Prinzips im Rahmen der Familie belegt aber bereits seine Geltungsintensität im Bewußtsein der japanischen Sprecher. Im Gegensatz zum Deutschen werden nicht-symmetrische Rollenbeziehungen auch sprachlich markiert; so läßt sich aus der Tatsache, daß im Japanischen im Vergleich zum Deutschen häufiger nicht-reziproke Sprecher-Hörer-Beziehungen nachweisbar sind[33], eine größere Bewußtheit in Bezug auf soziale Unterschiede ableiten; die Kenntnis der sozialen Abstufungen bildet für den japanischen Sprecher eine der notwendigen Orientierungsgrundlagen für den korrekten Sprachge-

brauch. Keinesfalls ist aber daraus umstandslos abzuleiten, daß in Japan tatsächlich soziale Symmetrie seltener sei als in der Bundesrepublik. SH.KISHITANI charakterisiert diesen Zusammenhang folgendermaßen:

> Das soziale Höherstehen ist kein eindeutiger Begriff; darüber kann jeder anders denken. Abgesehen vom Kaiserhaus gibt es heute in Japan keinen Stand, der in der Sozialstruktur höher als andere ist; in Zeitungen wird also nur in Bezug auf das Kaiserhaus der Ehrerbietungsausdruck verwendet. Andererseits gibt es ohne Zweifel die soziale Rangordnung, die meistens mit dem Beruf verbunden ist; in seiner beruflichen Funktion steht ein Mensch höher als der andere. In einem Familien- und Verwandtenkreis oder in einer Gemeinschaft spielt weiter auch das Alter eine Rolle: älter sein heißt höher stehen. (34)

Gewissermaßen quer zu diesem im Japanischen nicht nur soziologisch, sondern auch bezüglich des sprachlichen Systems tief verwurzelten Prinzip, den sozial Höheren auch sprachlich durch den Verbindlichkeitsausdruck zu ehren, liegt das zweite Moment, das der reziproken "Sie"-Anrede im Deutschen vergleichbar ist. "Der Partner wird als Höherstehender eingeschätzt und höflich behandelt."[35]

Beide Grundprinzipien spiegeln sich auch im Gebrauch der Anredeformen: Aus der Perspektive des Deutschen liegt es nahe, auf deren strukturelle Besonderheiten einzugehen.

### 5.2.2.3. Strukturelle Merkmale

Die japanischen Anredepronomina zeigen keine grammatische Kongruenz mit dem Verb, sie sind - wie die Personalwörter im Japanischen generell - in funktionaler Hinsicht mit den Personalpronomina in den europäischen Sprachen nicht vergleichbar. Der Duden kennzeichnet das Wesen der Personalpronomina im Deutschen

folgendermaßen:

> Die wichtigste Leistung des Pronomens ist es, ein Substantiv zu vertreten. Es bezeichnet dann das gemeinte Wesen oder Ding nur noch ganz allgemein. [...]. Hinter dem gleichen Pronomen können sich auf diese Weise Substantive verschiedenster Bedeutung verbergen [...]. (36)

S.-Y. KURODA verdeutlicht den andersartigen Charakter der japanischen Personalwörter an einer einfachen Einsetzprobe: Personalpronomina lassen sich als semantische Leerstellen nicht durch attributive Ergänzungen erweitern; für das japanische Personalwort gilt diese Einschränkung nicht[37], z. B.

| | | | |
|---|---|---|---|
| der kleine Herr Müller | - | †der kleine er |
| chiisai Satoo san | | chiisai kare |

Die japanischen Personalwörter sind demnach als eine besondere Gruppe von Substantiven anzusehen, die entsprechend dem Bedürfnis nach sozialer Differenzierung unterschiedliche Bedeutungen tragen. Die fehlende Stellvertreterfunktion wird an zwei weiteren Momenten sichtbar: Je nach Gebrauchsregeln kann statt des Personalwortes der Name oder ein Appellativum (z. B. Okāsan , Mutter) stehen.[38] Bei Eindeutigkeit des semantischen Bezugs wird auf die Nennung des Personalwortes wie seiner Entsprechung verzichtet.[39]

K. EZAWA kommentiert die pragmatischen Regeln für den Gebrauch von Anredeform und Selbstbezeichnung folgendermaßen; er geht dabei vom o. a. Modell der Anredeformen in der Familie aus:

> Beim Bezug auf einen bestimmten Gesprächspartner innerhalb des engeren Familienkreises muß man sich also zuerst bewußt machen, ob er zum Gesprächspartnerbereich A (Ältere) oder B (Jüngere) gehört. Solange er zum Gesprächspartnerbereich A gehört, ist es nicht möglich, ein Personalpronomen oder einen Eigennamen zum Personalbezug zu verwenden; die Regel

> ist ein Appellativum (z. B. okāsan zur Mutter, nicht anata oder Michiko). Umgekehrt kann man sich in diesem Fall auf sich selbst nicht mit einem Appelativum (z. B. musuko: Sohn) beziehen, sondern entweder mit einem Pronomen (z. B. boku: ich) oder mit einem Eigennamen (z. B. Ichiro: 'männl. Vorname'). Gegenüber einem Gesprächspartner des Bereichs B (Jüngeren) gelten wieder andere Regeln (...). (40)

Während sich der japanischlernende Deutsche mit Hilfe der bei K. EZAWA und K. VORDERWÜLBECKE angegebenen Regularitäten noch in einem mindestens kategorial zugänglichen Rahmen bewegt, zeigt K. EZAWAs abschließende Bemerkung zu den Verwendungsregeln, daß mit ihrer Kenntnis die Hörer-Sprecher-Beziehung nur marginal erfaßt ist:

> Schließlich wird überhaupt ein ausdrücklicher verbaler Bezug auf die 1. oder 2. Person vermieden, solange dazu keine kommunikativen Zwänge bestehen; die Regel ist vielmehr eine indirekte Anzeige der 1. oder 2. Person mit Hilfe von honorativen Partikeln (o-, go-) und Hilfsverben (nasaru, itasu usw.). (41)

## 5.3. Durchgehende Markierung des Sprecher-Hörer-Bezugs als Merkmal des Japanischen

Der Versuch, die sprachliche Markierung des Sprecher-Hörer-Bezugs im Japanischen durch einen Vergleich der Anredeformen und Selbstbezeichnungen zu erschließen, ist nach dem Grundsatz, bei einem Sprachvergleich zunächst das ähnliche und damit unmittelbar vergleichbare gegenüberzustellen, plausibel. Die grundsätzliche Ähnlichkeit liegt zunächst im Gegenstand: Wiewohl im Japanischen ein sehr viel komplexeres Regelsystem für die Verwendung von Anredeform und Selbstbezeichnung Anwendung findet, ist dieses dem Europäer, der die japanische Sprache erlernt, doch im Prinzip vertraut; auch der nicht reziproke Gebrauch sowie das Prinzip einer Differenzierung einer sozialen Abstufung im Gebrauch von Anredeform und Selbstbezeichnung sind dem

durchschnittlichen Sprachbewußtsein eines Deutschen durch die Reflexion auf die oben dargestellten historischen Entwicklungsbedingungen zugänglich; insofern scheint es sich hier lediglich um ein quantitatives Problem zu handeln.

### 5.3.1. Honorative Verbformen

Erweitert man die Beschreibung des Hörer-Sprecher-Bezugs im Japanischen um die von K. EZAWA angesprochenen Dimensionen, so wird deutlich, daß sich die Situierung von Gesprächen auch in kategorialer Hinsicht anders vollzieht als im Deutschen. Dies betrifft zunächst die Rolle des Verbs. Es ist im Japanischen möglich, jedes Verb durch Verwendung eines Hilfsverbs oder der Wahl einer anderen lexikalischen Einheit eine ehrende (gegenüber jemandem, der als Höherstehender geachtet wird) oder eine demütige (wenn sich der Sprechende selbst gegenüber einem Höhergestellten demütig herabsetzt) zusätzliche Bedeutung zu geben, so daß drei Verbformen möglich sind: eine "neutrale", eine ehrende und eine demütige; die letzteren beiden gehören zum höflichen Sprachgebrauch, die erste wird dagegen in der gesprochenen Sprache nicht als neutral, sondern als nicht höflich, unter Umständen, wenn die Gesprächssituation den höflichen Sprachgebrauch erfordern würde, wie etwa im Gespräch zwischen Lehrer und Schüler, auch als unhöflich, ungebildet und roh, mindestens als unangemessen, empfunden.[42] SH. KISHITANI führt u. a. folgende Beispiele an[42a]:

| | |
|---|---|
| matsu ("warten"; neutral) | o machi ni naru (ehrend) |
| | o machi suru (demütig) |
| hanasu (sprechen) | o hanashi ni naru |
| | o hanashi suru |

ossharu

iu (sagen)

môsu

irassharu

iku (gehen)

mairu

Der jeweilige Gebrauch einer Höflichkeitsform oder der neutralen Form des Verbs bestimmt die Höflichkeitsebene, auf der gesprochen wird, im Sinne einer stilistischen Kongruenz mit den übrigen Teilen des Satzes. Diese Kongruenz betrifft die Wahl der lexikalischen Mittel, Verfeinerungsformen (o-, go-) und auch die Anredeformen. Im Gegensatz zur Ableitung der Regeln der Anredeformen und Selbstbezeichnungen aus der Verwendung im Familienverband, der eine Prädominanz der sozial-hierarchischen Momente nahelegt, legt die binäre honorative Opposition der Verbformen die Prädominanz des Ji- bzw. des Ta-Bezugs, nämlich die Beachtung der Referenz auf die eigene Person (ji) und auf das Gegenüber (ta), nahe.

## 5.3.2. Partner- und stoffbezogener Honorativ

Die Ta-Referenz ist keineswegs an eine jeweils anwesende Person oder ein Gegenüber gebunden; der ji-ta Bezug in all seinen Nuancen und Schwierigkeiten bei der Verwendung der korrekten Honorativformen wirkt - und hier sieht SH. KISHITANI wohl zu Recht den entscheidenden Unterschied zu den europäischen Sprachen[43] - eigentlich erst auf der Ebene des Besprochenen, dem Gesprächsgegenstand. Die japanische Sprachtheorie unterscheidet demnach zwei Ebenen des höflichen Sprechens: einmal in Bezug auf den Gesprächspartner, zum zweiten in Bezug auf den Gesprächsstoff. SH. KISHITANI verdeutlicht das Verhältnis dieser beiden Höflichkeitsebenen

an einem anschaulichen Beispiel.[44] Fragt ein Mitarbeiter einer Firma die Sekretärin, wann der Chef zurückkommt, so verwendet sie bei der Antwort die Ehrerbietungsform "Ashita kaette irasshaimasu", einem Kunden dagegen, der die gleiche Frage stellt, antwortet sie: "Ashita kaette mairimasu", da sie sich gegenüber dem Kunden mit dem Chef als "ji" identifiziert. Wenn der Chef die Sekretärin fragt, wann sie zurückkommt, verwendet er den honorativ neutralen Ausdruck: "Itsu kaette kimasu ka?" Die Wahl des neutralen Ausdrucks signalisiert hier statt einer Anrede die sozial höhere Stellung des Chefs, sie selbst mußte natürlich den Ehrerbietungsausdruck verwenden, da sie über den Chef spricht. Die Wahl der Höflichkeitsform ist hier also stoffbezogen. Fragt der Chef dagegen den Vater der Sekretärin, wird er in Bezug auf sie den Ehrerbietungsausdruck verwenden, sie (und ihn) als "ta" ehren.[45] Selbst Tatbestände, die für das europäische Sprachbewußtsein eine neutrale Aussage darstellen, unterliegen den Regeln des höflichen Sprechens und werden durch den partnerbezogenen Verbindlichkeitsausdruck markiert: Die Aussage "es regnet" kann im Japanischen je nach Gesprächssituation unterschiedlich wiedergegeben werden - ame ga furu vers. ame ga furimasu stellt hier die einfachste Opposition von neutralem vers. höflichen Sprachgebrauch dar. Grundsätzlich und hinsichtlich der interpersonalen Beziehungskonstellation ist beim Sprechen zu berücksichtigen: 1. die Sprecher-Hörer-Relation, 2. die Beziehung von Sprecher und einem Handlungsträger, 3. die Beziehung von zwei Besprochenen.[46] Alle drei Beziehungskonstellationen sind durch in Opposition stehende Höflichkeitsformen markierbar. Dabei stellt der Gebrauch der Höflichkeitsform keinen stilistischen Luxus dar, sondern:

> In Wirklichkeit zwingt aber gerade das Vorhandensein dieser honorativen Oppositionen jeden normalen erwachsenen Japaner zum Handhaben des Honorativs und also auch dazu, wenigstens die In-

> tention zum höflichen Sprechen in einem gewissen Maße zu haben. Das höfliche Sprechen bedeutet dabei nicht etwa unterschiedslose Verschwendung höflicherer Ausdrücke, sondern weniger höfliche und höflichere Ausdrücke auseinanderzuhalten und der Situation entsprechend zu verwenden. Eine unangemessene Verwendung eines höflicheren Ausdrucks kann genauso unhöflich sein wie eine unangemessene Verwendung eines weniger höflichen Ausdrucks. (47)

Dieser faktische Zwang zum höflichen Sprechen stellt meines Erachtens eine wesentliche psycholinguistische Besonderheit für den japanischen Sprecher dar, von der anzunehmen ist, daß er sich aus ihr auch beim Erwerb einer Fremdsprache nicht ohne weiteres lösen kann.

### 5.3.3. Ji- und Shi-Aspekt

K. EZAWAs Annahme eines unterschiedlichen Verhältnisses des deutschen und japanischen Sprechers zur Sprache in Richtung auf die ausgeprägte Tendenz des deutschen Sprechers, Sachverhalte zu objektivieren[48], läßt sich möglicherweise auf der pragmatischen Ebene fassen mit einer sprachtheoretischen Kategorie, aus der heraus japanische Theoretiker ihre Sprache bereits im 18. Jahrhundert begriffen haben: das Bewußtsein für den ji- und shi-Aspekt[49] jeder sprachlichen Äußerung, wobei "shi" die Sprachmittel zur Bezeichnung des Aussagegehaltes, "ji" die zur Bezeichnung der Sprechsituation darstellt, bestimmt durchgehend den Akt des Sprachhandelns im Japanischen.

> Das Sprechen wird dabei in zwei verschiedenen Dimensionen vollzogen, erstens in der Objektivierung des Stoffes durch Nennung, zweitens in der Stellungnahme des Sprechers zur Sprechsituation. Der gesamte Wortbestand der japanischen Sprache wird entsprechend in zwei Gruppen aufgeteilt: "shi", die Sprachmittel zur Bezeichnung des Aussagegehaltes, und "ji", die Sprachmittel zur Bezeichnung der Sprechsituation. Die Tätigkeit des Sprechens stellt also den Prozeß dar, in dem der Sprecher den Stoff (die Welt)

> mittels "shi" zum Aussagegehalt macht und dann diesen Aussagegehalt mittels "ji" auf die Sprechsituation hin determiniert. (5o)

SH. KISHITANI selbst betont, daß "die theoretische Unterscheidung zwischen der Dimension der Bezeichnung des Aussagegehalts und der Dimension der sprachlichen Bezugnahme auf die Sprechsituation [...] ohne Zweifel für jede natürliche Sprache denkbar"[51] ist. Insofern stellt sich die Autorin gegen eine mögliche Interpretation ihrer Darlegungen nach dem Denkansatz der "harten" Version der Relativitätshypothese: "ji"-und "shi"-Aspekt des Sprechens sind Teil einer Universalpragmatik. Dennoch tendiert der europäische Sprecher dazu - teils durch die Prädominanz des "shi"-Aspekts in der traditionellen europäischen Grammatik, teils aber auch durch die im Vergleich zum Japanischen geringere Regelhaftigkeit und weniger eindeutige Markierung des "ji"-Bezuges in den europäischen Sprachen - beim Erlernen des Japanischen den zur Diskussion stehenden Aspekt als sprachexterne Redebedingung mißzuverstehen, während es sich für den Japaner um sprachimmanente Faktoren handelt, ohne deren Kenntnis er sich nicht zu artikulieren vermag.

## 5.4. Konsequenzen für den Zweitsprachenerwerb

Einer relativen Verschiedenheit der sprachlichen Verwendungsregeln entsprechen tiefgreifende Unterschiede in der Sprachauffassung, die in dem Verhältnis von (Sprach-)Lehrer und -Schüler - soweit der Unterrichtende Deutscher ist - ihren Niederschlag finden. Dem Lehrer wird in aller Regel das Verständnis für das Sprachempfinden des japanischen Studenten abgehen; insbesondere im Rahmen des Lehrer-Schüler-Bezuges, der aus noch aufzuweisenden Gründen für den japanischen Studenten von besonderer Wichtigkeit ist, wird er Schüchternheit und geistige Unbeweglichkeit sehen,

wo neben den anderen aufgezeigten Schwierigkeiten des japanischen Deutschlernenden vor allem eine erhöhte Empfindlichkeit in Fragen der Angemessenheit der mündlichen Rede vorliegt. Diese Grundeinstellung wird der japanische Deutschlernende auch bei seinen anderen Gesprächspartnern wiederfinden; er wird weiter feststellen, daß die von seinem Sprachempfinden herrührenden Schwierigkeiten, sich zu artikulieren, in dem dem Sprachunterricht zugrundegelegten didaktischen Material nicht berücksichtigt ist. Beide Momente, die unaufgeklärte Einstellung des Unterrichtenden wie die Unangemessenheit des didaktischen Materials bewirken nicht nur unmittelbar die vergleichsweise geringe Effizienz des Deutschunterrichts an Japanern insbesondere hinsichtlich der alltagssprachlichen Kompetenz, sondern sie bestärken ihn in seiner - dem Lernprozeß gleichfalls nicht förderlichen - Grundeinschätzung der völligen Andersartigkeit der Kommunikationsprozesse in der Zielsprache im Vergleich zu denen seiner Muttersprache; mit anderen Worten: Japaner, auch künftige Deutschlehrer, tendieren vielfach aufgrund der gemachten Erfahrungen zur Verabsolutierung der Relativitätshypothese, insbesondere hinsichtlich der Regeln der mündlichen Kommunikation.[52)] K. EZAWA beschreibt diesen Zusammenhang m. E. richtig, wenn er weniger den tatsächlichen Unterschied der beiden Sprachen als vielmehr unterschiedliche Sprachauffassungen als entscheidend ansieht:

> Linguistisch handelt es sich [...] wiederum um einen Unterschied in der Sprachverwendung (parole), nicht im Sprachsystem (langue). Es geht hier um den Benutzer und die Benutzung der Sprache, nicht um die Sprache selbst. D. h., der Mißerfolg der Japaner im Deutschunterricht ist also teilweise darauf zurückzuführen, daß diese die deutsche Sprache grundsätzlich anders verwenden als die Deutschen. (53)

Ein dem japanischen Lernenden angemessenes sprachlehrmethodisches Konzept hat diese besonderen Schwierigkeiten, die ja nicht umstandslos als Defizit zu werten sind, sondern auch eine erhöhte Sensibilität gegenüber

kommunikativen Vorgängen beinhalten, Rechnung zu tragen. Insofern kommt pragmadidaktischen Überlegungen eine erhöhte Bedeutung zu. In diese Richtung geht auch K. EZAWAs Forderung an einen effektiven Sprachunterricht für Japaner:

> [...] wenn dieser Unterschied der Sprachverwendung wahrscheinlich sprachgemeinschaftsabhängig ist und in seiner Auswirkung auf den Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht im allgemeinen negativ zu werten ist, so liegt der Schluß nahe, daß bei einem wirklich effektiven Fremdsprachenunterricht grundsätzlich nicht nur das Wissen um das Sprachsystem vermittelt, sondern auch die Fähigkeit systematisch gefördert werden muß, dieses Wissen so, wie es in der betreffenden Sprachgemeinschaft üblich ist, einzusetzen. (54)

### 5.4.1. Problematik einer "Pragmadidaktik"

In Anlehnung an die linguistische Pragmatik unterscheidet die Pragmadidaktik[55] illokutive und propositionale sprachliche Akte, die zumindest in einer vereinfachenden Gegenüberstellung dem "ji"- und "shi"-Aspekt der japanischen Sprachtheorie entsprechen. Unter Verweis auf pragmatische Beschreibungsansätze wird die Bewußtmachung illokutiver Sprachhandlungen als solcher gefordert, insofern für einen kognitiven Sprachunterricht plädiert, der die Einführung einer an der Pragmatik orientierten Metasprache als Voraussetzung hat.[56] Für das vorliegende Thema von besonderem Belang ist die Forderung nach einer aus einer kontrastiven Analyse gewonnenen pragmatischen Progression: Diese soll orientiert sein an intentional unterschiedlichen Sprechakttypen und insbesondere diejenigen illokutiven Akte berücksichtigen, für deren Verwirklichung hinsichtlich Ausgangs- und Zielsprache unterschiedliche sprachliche Mittel eingesetzt werden. Die dargestellten Konflikte hinsichtlich der Hörer-Sprecher-Relation im Deutschen und Japanischen könnte als Vorstudie zu einem solchen

Vorhaben betrachtet werden.

Aus der Kritik an einer vorrangig pragmalinguistisch orientierten Sprachlehrmethodik lassen sich drei Hauptargumente herausfiltern, die sich zum Teil wechselseitig bedingen:
W. HÜLLEN verweist auf den vergleichsweise größeren Verallgemeinerungsgrad linguistischer Regelsysteme, der sie als Grundlage der Progression besser geeignet erscheinen läßt.[57] Diesem Argument läßt sich hinsichtlich der Probleme japanischer Deutschlernender entgegenhalten, daß diese Zielgruppe in der Regel über ein elaboriertes linguistisches Regelinventar verfügt und dennoch die beschriebenen extremen Kommunikationsschwierigkeiten aufweist. Dennoch ist W. HÜLLENs Argument nicht obsolet: der sprachlehrmethodischen Strategie, authentische illokutive Sprachhandlungen einzuüben, wohnt zumindest beim derzeitigen Stand der Erforschung der pragmatischen Regeln ein atomistisches Moment inne, das sie als alleiniges oder auch nur vorrangiges Kriterium der didaktischen Progression ungeeignet erscheinen läßt.

Ein zweiter Einwand, den E. MANS in den Vordergrund stellt, betrifft die Konzentration auf das Gelingen des Sprechakts und damit die Tendenz, reibungslos ablaufende, wohlgeformte Dialogstrukturen eigentlich monologischen Charakters zum Muster von Kommunikation zu wählen.[58] Kommunikative Kompetenz unterscheidet sich damit nicht prinzipiell von linguistischer Kompetenz im Sinne N. CHOMSKYs, faktisch aber auch nicht vom Modell des native speaker, nur daß dieser nicht mehr nur als über die linguistischen, sondern auch über die pragmatischen Regeln verfügend vorgestellt wird.[59] Zumindest als Gefahr einer pragma-linguistisch orientierten Methodik sollte der in einzelnen Sprechsituationen sprachlich überangepaßte Japaner gesehen

werden, der nach den Prinzipien der heimatlichen Sprachnorm verfährt und durch perfektionistisches Sprachverhalten den deutschen Zuhörer zum Lächeln reizt.

Die die pragma-linguistische Theorie selbst betreffende Ursache der aufgezeigten Anwendungsproblematik liegt in der Konzeption einer - in Analogie zu N . CHOMSKYs Kompetenzbegriff - ideal gedachten Sprechsituation. M. GEIER schreibt zu D. WUNDERLICHs Ansatz, der der fremdsprachlichen Pragmadidaktik weitgehend zugrundeliegt[60]:

> Natürlich bleibt auch diese Kompetenz idealisiert in dem Maße, in dem die Sprechsituation als Bezugspunkt pragma-struktureller Analysen idealisiert gedacht werden muß. Die Analyse der grammatischen Formen zur Herstellung oder metasprachlichen Verbalisierung möglicher Redesituationen bezieht sich nicht objektivistisch auf reales Sprachverhalten und seine kontingenten Bedingungen (Wunderlich ist kein Performanztheoretiker),sondern auf den intrinsischen Zusammenhang sprachlicher Formen mit denkbaren Redesituationen, auf die sie hin angelegt sind.(61)

Schließlich wird der Pragmadidaktik entgegengehalten: mit der von der pragma-linguistischen Theorie übernommenen Aufteilung von illokutivem und propositionalem Akt, die dort zu analytischem Zwecke vorgenommen wird, geht für die Pragmadidaktik einher die sprachpraktische Forderung nach didaktischer Priorität des illokutiven Aspekts unter faktischer Absehung vom propositionalen Gehalt. E. MANS schreibt:

> Durch die Rede von der Verwirklichung kommunikativer Absichten durch den Vollzug illokutiver Akte wird in der sprechakttheoretischen Fremdsprachendidaktik die Möglichkeit einer auch didaktischen Trennung der durch die linguistische Analyse gewonnenen Komponenten des Sprechakts suggeriert und die Möglichkeit einer isolierten Vermittlung fremdsprachlicher illokutiver Akte vorgetäuscht, die von dem propostitionalen Teil der Äußerungen absieht.(62)

Die hier wiedergegebene Kritik an umstandslos aus dem pragma-linguistischen Ansatz abgeleiteten sprachlehrmethodischen Prinzipien bedeutet keineswegs die Untauglichkeit des theoretischen Ansatzes. Ähnlich wie die phonologische, die syntaktische und lexikalisch-begriffliche Sprachebene, die auch für den vorliegenden Vergleich aus analytischen Zwecken angenommen wurden, stellt auch die pragmatische Ebene eine Abstraktion vom realen Sprachverhalten dar, die sich in der Annahme eines idealisierten Sprechers und einer idealisierten Sprechsituation niederschlägt. Insofern stellen die Ergebnisse des Vergleichs zunächst vorrangig Materialien für eine Sprachlehrdidaktik dar, deren Verwendung im Unterricht abhängt von der didaktischen Grundkonzeption, die sie selbst nicht zu konstituieren vermögen. Die Praxis des Sprachunterrichts ist angewiesen auf die Bezugnahme auf ein didaktisches Korrektiv, von dem aus erst die methodische Umsetzung in linguistische Erkenntnisse erfolgen kann. Als dieses didaktische Korrektiv wurde eingangs die Zielgruppe japanischer Studenten vorgestellt, die sich zum Zwecke eines wissenschaftlichen Studiums in der Bundesrepublik aufhalten; der gelenkte Spracherwerbsprozeß ist damit vorrangig auf dieses Ziel hin zu konzipieren. Im Gegensatz etwa zur Unterrichtung ausländischer Arbeiter ist damit die Vermittlung von Deutsch als "Wissenschaftsdeutsch" hier dem Unterricht als Zielsetzung und in gewissem Sinne auch als Inhalt vorgegeben.

## 6. Wissenschaftssprachliche Voraussetzungen der in der Bundesrepublik studierenden Japaner

### 6.1. Konfrontation der japanischen Studenten mit dem Komplex "Wissenschaftssprache" an deutschen Universitäten

Es soll im Folgenden versucht werden, einen Zugang zu der Art und Weise herzustellen, in der japanische Studenten mit dem Phänomen "Wissenschaftssprache" an deutschen Universitäten konfrontiert werden. Die Forderung, ausländische Studenten sprachlich auf ein wissenschaftliches Studium vorzubereiten, wird seit längerer Zeit erhoben - generell wird in der mangelnden, d. h. insbesondere die Belange von Wissenschaft zu wenig berücksichtigenden Sprachausbildung einer der entscheidenden Gründe gesehen für den hohen Anteil von Ausländern, die ohne einen akademischen Abschluß die Bundesrepublik wieder verlassen.[1)]

#### 6.1.1. "Wissenschaftsdeutsch" als Gegenstand der Sprachprüfung

Dieser Forderung trägt die von der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1972 verabschiedete Prüfungsordnung[2)] insofern Rechnung, als sie das Verständnis wissenschaftlicher Texte als Prüfungsanforderung formuliert. In der auf die Initiative des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache zurückgehenden[3)] Entschließung lautet der § 2, "Ziel der Prüfung", folgendermaßen:

> In dieser Prüfung soll festgestellt werden, ob der ausländische Studienbewerber in hinreichendem Maße die sprachlichen Voraussetzungen besitzt, ein Fachstudium erfolgreich aufnehmen zu können. (4)

Gefordert wird zunächst die Wiedergabe eines mündlich vorgetragenen wissenschaftlichen Textes.

> [Die Textwiedergabe] soll zeigen, daß der Kandidat einem wissenschaftlichen Vortrag folgen und seinen wesentlichen Inhalt zusammenfassend und sprachlich angemessen wiedergeben kann. (5)

Für die Entscheidung für die Form der Textwiedergabe als Hauptprüfungsteil [6] lassen sich zwei Gründe ausmachen: einmal wird offenbar immer noch die Vorlesung als charakteristische Darbietungsform der Universität angesehen, zum anderen kann die Tradition der "Nacherzählung" als Form der Leistungsüberprüfung im Fremdsprachenunterricht als bestimmend angenommen werden. Der zweite Prüfungsteil wird folgendermaßen benannt:

> Beantwortung von Fragen und/oder Kommentar zu einem vorgelegten Text. Der Kandidat soll die Möglichkeit erhalten, sich selbständig zu einem vorgelegten schwierigen Sachtext zu äußern. Dabei soll erkennbar werden, ob er sich unabhängig von den vorgegebenen Formulierungen mit dem Text auseinandersetzen kann.
>
> Art des Textes
> Es wird ein wissenschaftlicher Text vorgelegt.(7)

Hier geht es offenbar alternativ um die Überprüfung des "Leseverständnisses" als Fähigkeit zur Lektüre wissenschaftlicher Texte sowie, darüber hinausweisend, um die Überprüfung der Fähigkeit, sich mit einem Text argumentativ auseinanderzusetzen. Der vergleichsweise geringe Anteil der formalgrammatischen Prüfungsaufgaben[8] sowie der Verzicht auf das Diktat verdeutlichen die Tendenz, den inhaltlich-"wissenschaftssprachlichen" Aspekt, verbunden mit kreativen Sprachfertigkeiten, zur Bedingung für die Aufnahme zum Fachstudium zu erheben.

Die methodischen Schwierigkeiten bei der Durchführung einer Sprachprüfung nach der "Rahmenordnung" liegen in der Bestimmung, daß es sich einerseits um "wissenschaftliche Texte" bzw. "beschreibende oder berichtende Texte aus dem geistes- bzw. naturwissenschaftlichen Bereich" handeln soll und sich die Prüfung auf "Fra-

gen der gewählten Studienrichtung" beziehen soll - andererseits aber heißt es: Der Text soll "keine speziellen Fachkenntnisse voraussetzen". Schließlich soll der vorzulegende wissenschaftliche Text - ohne spezielle Fachkenntnisse zu erfordern - gleichwohl ein "schwieriger Sachtext"[9] sein.

Anhand der Dokumentation des Arbeitskreises "Deutsch als Fremdsprache" über die Prüfungsaufgaben an westdeutschen Hochschulen läßt sich aufweisen, wie die Verfasser versucht haben, die aufgezeigten Schwierigkeiten zu lösen.[10] Unter anderem werden folgende Themen behandelt:

| | |
|---|---|
| "Die öffentliche Aufgabe der Presse"<br>"Weltraum, Erde, Weltraumforschung" | (Univ. Bochum) |
| "Tierversuche mit Konsequenzen" | (TH Braunschweig) |
| "Gewinnung von Trinkwasser aus Meerwasser"<br>"Wie entsteht Smog?" | (TH Darmstadt) |
| "Die Kommunikation bei Schimpansen" | (Univ. Frankfurt) |
| "Vorurteile" | (Univ. Göttingen) |
| "B. Brecht, 'Betrachtung der Kunst und Kunst der Betrachtung" | (Univ. Heidelberg) |
| "Ferien - ein neues Problemfeld für die Wissenschaft"<br>"Rennaissance der Hausmusik" | (Univ. Kiel) |
| "Die Lage der Studenten in der Bundesrepublik"<br>"Gastarbeiterprobleme in der Bundesrepublik" | (Univ. Köln) |

| | |
|---|---|
| "Die neue Architektur" | (Univ. Mainz) |
| "Leben auf Kosten der nächsten Generation" | (Univ. Mannheim) |
| "Die Zeitung auf dem Bildschirm" | (Univ. München) |
| "Frauen im 17. Jahrhundert" | (Univ. Regensburg) |
| "Die Entwicklung der Unterentwicklung" | ( Univ. Tübingen) |

Im Vordergrund stehen Themen mit Informationen, die in unterschiedlicher Weise eine sozialpolitische Interpretation erfahren.[11] Ausgesprochen gesellschaftskritische Züge trägt die Sammlung von Prüfungsaufgaben, die von Vertretern des Tübinger Lehrgebiets Deutsch als Fremdsprache unter dem Titel "Arbeit mit Texten" herausgegeben wurde.[12] Als Themen wählen J. PAPP und W. RUG unter anderem: "Geisteskranke werden abgelehnt und isoliert" und "Aggression und Friedenssicherung" (von A. MITSCHERLICH); "Sozialpolitische Aktivitäte von Studenten in einem Obdachlosen-Gettho" von H. E. RICHTER; "Sozialgeschichtliche Entwicklung der Arbeit" von I. FETSCHER. Die Verfasser begründen - unter Bezugnahme auf die Rahmenordnung - ihr Vorgehen folgendermaßen:

> Die Auswahl der Texte ist von folgenden Überlegungen geleitet: Es werden keine spezifischen Fachkenntnisse erwartet. Für einen internationalen und nach verschiedensten Fachrichtungen aufgefächerten Adressatenkreis sollen günstige Voraussetzungen geboten werden, um - unter Ausnutzung vorhandener Interessen und Erfahrungen - anspruchsvollere Inhalte erarbeiten zu können.
> Daher haben fast alle Texte eine soziale oder sozialpolitische Thematik, wobei auf Allgemeinverständlichkeit des Problemzusammenhangs und auf eine transparente inhaltliche Gliederung Wert gelegt wurde. Ein geschlossenes deutschlandkundliches oder gesellschaftspolitisches

> Gesamtkonzept wurde nicht angestrebt. Daß einige Texte unabhängig von ihrem sprachlichen Schwierigkeitsgrad intellektuelle Ansprüche stellen, daß sie auf latente gesellschaftliche Konflikte abzielen bzw. zum Widerspruch auffordern, ist beabsichtigt und sollte nicht zuletzt auch didaktisch für den Sprachschüler und im Sprachunterricht nutzbar gemacht werden können [...].(13)

Implizit ist in diesem Konzept der Vermittlung von Wissenschaftssprache die Aufsplitterung der Einzelwissenschaften (auch hier als "spezielle Fachkenntnisse" apostrophiert) als aufgehoben gedacht in einem kritisch-emanzipatorischen Konzept von Wissenschaft.

Die Mehrzahl der in den "Materialien" veröffentlichten Texte teilen zwar nicht die in engerem Sinne politisch-aufklärerische Intention der Tübinger Sammlung; dennoch läßt sich als gemeinsamer Grundzug die Vorstellung von Wissenschaft als einem einer allgemeinen Vernünftigkeit zugänglichen und umgangssprachlich vermittelbaren rationalen Wertsystem erkennen.[14] Es läßt sich zusammenfassend feststellen, daß die Verfasser der Prüfungsaufgaben dem Text der Rahmenordnung insofern folgen, daß sie den im engeren Sinne fachsprachigen Anteil möglichst gering halten und sich auf die Fähigkeit des Erfassens, der Darstellung und des Erstellens argumentativer Zusammenhänge konzentrieren.

Die Kritiker der "Rahmenordnung" wie der Praxis der Sprachprüfung an westdeutschen Universitäten betonen demgemäß, daß in Prüfungen dieser Art weniger Sprachfertigkeiten im Sinne des insbesondere in den USA entwickelten "language testing" überprüft werden, sondern neben Gedächtnisleistungen komplexe gedankliche Leistungen gefordert werden.[15] J.PAPP und W. RUG beziehen zwar multiple choice tests zu Übungszwecken ein, die eigentlichen Prüfungsaufgaben sind dagegen eher stärker, als es in den übrigen vorliegenden Prüfungsbeispielen der Fall ist, durch hohe intellektuelle,

sprachlich-kreative Anforderungen charakterisiert. Hinsichtlich der Zielgruppe japanischer Studenten, dies wird noch genauer darzustellen sein, ist es aber ganz sicher falsch, wenn die Autoren glauben, dabei an "Erfahrungen" der ausländischen Studenten allgemein anknüpfen zu können: die für einen deutschen Studenten in der Regel vertraute Aufgabe der Textwiedergabe wie des selbständigen Kommentars bekommt die Mehrzahl der in der Bundesrepublik studierenden japanischen Studenten hier zum ersten Mal als Prüfungsaufgabe gestellt. Sicher ist J.PAPP und W. RUG Recht zu geben, daß die von ihnen herausgegebenen Texte die begriffliche Verarbeitung allgemeiner gesellschaftlicher Bedingungen darstellen, die als solche dem japanischen Studenten vertraut sind. Der Umgang mit Texten dieser Art sowie die Bewältigung der gestellten Aufgaben setzt dagegen eine spezifische Art der sprachlichen Schulung - in der Mutter- wie in der Fremdsprache - voraus, über die die japanischen Studenten aufgrund der schulischen Bedingungen des Heimatlandes nicht verfügen. Umgekehrt ist die Selbstverständlichkeit, mit der allgemein an deutschen Universitäten kreative Sprachfertigkeiten zum Gegenstand der Prüfung gemacht werden, nur erklärlich durch die Tatsache, daß kreative und insbesondere argumentative sprachliche Leistungen - vor allem in der Muttersprache, mittelbar auch in den Fremdsprachen - zu den wichtigsten Prüfungsinhalten der weiterführenden Schulen bis hin zur Reifeprüfung gehören.[16)]

Der japanische Student wird so mit einem zweifachen Problem konfrontiert: Zum einen spiegeln die Themen der Prüfungsaufgaben die Sprach- und Bildungsvorstellungen des deutschen Gymnasiums, die ihrerseits mit der Wissenschaftsauffassung der Humboldtschen Tradition in einem historischen Zusammenhang stehen. Dem japanischen Studenten fehlen zunächst die in Schule (oder Universität) zu erwerbenden sprachlich-argu-

mentativen Mittel, sich mit Themen dieser Art in der für das deutsche Gymnasium charakteristischen individuellen und kreativen Weise auseinanderzusetzen: Freie Themenbearbeitung, wie sie der Besinnungsaufsatz fordert, oder auch die im Fremdsprachenunterricht übliche Textwiedergabe werden im Rahmen der japanischen Sprachbildung nicht eingeübt. Ein zweites Problem besteht darin, daß der japanische Student sich zum ersten Mal mit Aufgaben dieser Art anläßlich einer Hochschulzugangsprüfung zu befassen hat. Für einen deutschen Studenten ist die an sich widersprüchliche Situation, daß kreative Aufgabenstellungen wie freie Themenbearbeitung Prüfungsgegenstand sind, durchaus vertraut. Japanische Studenten reagieren aufgrund ihrer schulischen Sozialisation außerordentlich empfindlich auf Prüfungssituationen, die sie zumindest subjektiv als Konkurrenzsituationen erfahren. Freie Themenstellungen empfinden sie dagegen als eine Form außerschulischer, quasi privater Selbstdarstellung. Ihr vorrangig durch die Schule geprägter Erfahrungsraster läßt sie die Widersprüchlichkeit einer solchen Situation sehr viel deutlicher spüren, als dies bei deutschen Studenten der Fall ist.

Aus dem hier zunächst global skizzierten Konflikt lassen sich zwei weitere Fragestellungen ableiten:
Erstens: Welches theoretische Wissenschaftsverständnis entspricht den aufgezeigten Anforderungen der Sprachprüfungen und wie realisiert sich dieses Verständnis in der wissenschaftssprachigen Kommunikation?
Zweitens: Welche Folgerungen lassen sich hinsichtlich der Fähigkeit, derartige Kommunikationssituationen sprachlich zu bewältigen, aus der schulischen Sozialisation japanischer Studenten ableiten?

### 6.1.2. Der wissenschaftliche Diskurs und die Humboldtsche Seminardiskussion

J. HABERMAS hat in seinem Aufsatz zur kommunikativen Kompetenz[17] versucht, die Bedingungen des wissenschaftlichen Gesprächs systematisch zu erfassen. Da eine umfassendere Auseinandersetzung mit diesem Thema im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausgeschlossen ist, soll versucht werden, an J. HABERMAS' Aufsatz anzuknüpfen. Zwei Momente lassen J. HABERMAS- Darlegungen für den vorliegenden Zusammenhang als besonders bedeutsam erscheinen: einmal seine - trotz universalistischen Geltungsanspruchs - explizite Bezugnahme auf eine spezifische abendländische Denktradition sowie auf das Modell der Humboldtschen Seminardiskussion[18], zum zweiten die intensive Wirkung des Aufsatzes auf die Fremdsprachendidaktik in der Bundesrepublik.[19]

H. HABERMAS nennt als "Normalfall des Diskurses" die Begründung von problematisierten Geltungsansprüchen (z. B. "wissenschaftliche Diskussion")[20] und unterscheidet diesen "Normalfall" des Diskurses unter anderem vom innovatorisch gezielten Diskurs ("Lernen durch Diskurs anstelle des Diskurses als eines Mittels der Instruktion, W.v.HUMBOLDTs Modell der freien Seminardiskussion").[21] Insbesondere diese beiden Felder von Diskurstüchtigkeit ließen sich unter der Voraussetzung von J. HABERMAS' wissenschaftstheoretischem Ansatz als Zielsetzung des Sprachunterrichts an ausländischen Studenten beschreiben.

J. HABERMAS' Diskursbegriff impliziert die Bezugnahme auf die Konsenstheorie von Wahrheit, die ontologischen Wahrheitstheorien entgegengesetzt ist. Die ontologische Wahrheitstheorie besteht in der Annahme, daß wahre Aussagen sich in der Korrespondenz zur Wirklichkeit bestätigen. Diese Lösung ist nach J. HABERMAS unbefrie-

digend, weil wir "den Begriff 'Realität' nicht unabhängig vom Terminus 'wahre Aussage' einführen [können]. Wirklichkeit ist der Inbegriff aller Sachverhalte, über die wahre Aussagen möglich sind[...]".[22] Die Konsensustheorie von Wahrheit geht dagegen von der Möglichkeit aus, daß jeder kompetente Beobachter einer Aussage zustimmt. Der Kompetenzbegriff wird dabei nicht aus dem Sachverstand, sondern aus der "Vernünftigkeit" der Gesprächsteilnehmer abgeleitet. Die "Vernünftigkeit" der Gesprächsteilnehmer bemißt sich in letzter Instanz an der reziproken Zubilligung von Regelkompetenz der Gesprächsteilnehmer, die allein die Wahrhaftigkeit von Äußerungen garantiert:

> Ich schlage vor, eine Äußerung dann wahrhaftig zu nennen, wenn der Sprecher den Regeln, die für den Vollzug eines Sprechaktes, insbesondere für die Verpflichtung, die impliziten Ernsthaftigkeitsbedingungen gegebenenfalls zu erfüllen, konstitutiv sind, tatsächlich folgt. Um die Wahrhaftigkeit von Äußerungen zu entscheiden, rekurrieren wir also auf die Richtigkeit von Handlungen. (23)

Da es kein objektives, d. h. außerhalb der Regelkompetenz der Diskursteilnehmer selbst liegendes Kriterium der Beurteilung der Fähigkeit des Partners gibt, "kompetent die Wahrheit von Aussagen, Wahrhaftigkeit von Äußerungen und die Richtigkeit von Handlungen zu beurteilen"[24], ist nach J. HABERMAS ein wirklicher Konsensus nur möglich, wenn in jedem Diskurs eine ideale Sprechsituation unterstellt wird. Die ideale Sprechsituation schließt Verzerrung und Zwang aus; dies bedeutet, daß nach J. HABERMAS in einem Diskurs alle Beteiligten symmetrische Chancen haben müssen, Dialogrollen wahrzunehmen und Sprechakte auszuführen;[25] das wissenschaftliche Gespräch ist damit angewiesen auf die Bedingungen "reiner Intersubjektivität"[26]. J. HABERMAS betont den nicht empirischen Charakter des Modells der "idealen Sprechsituation", die lediglich als Unterstellung bzw. Antizipation im Diskurs notwen-

dig und damit wirklich ist;[27] dennoch legen seine Ausführungen es nahe, daß er in der HUMBOLDTschen Seminardiskussion, die zugleich als Modell wissenschaftlichen Argumentierens im Rahmen der europäischen Tradition gesehen wird, die empirische Annäherung an diesen Typ des Gesprächs sieht.[28] Mindestens idealtypisch ließe sich damit der Zusammenfall eines historischen Modells wissenschaftlicher Argumentation, das mit der Geschichte des deutschen Idealismus untrennbar verbunden ist[29], und der Idee der idealen Sprechsituation konstatieren. H. SCHELSKY charakterisiert die Idee der HUMBOLDTschen Universität folgendermaßen:

> Für Humboldt stellt das Leben an einer Universität eine grundsätzlich gleichberechtigte Gelehrtengesellschaft von Professoren und Studenten dar, die auf der selbständigen und einsamen Lern- und Forschungstätigkeit beider beruht. Im Prinzip kann die wissenschaftliche Tätigkeit des Professors und des Studenten nicht unterschieden werden: Beide werden als selbständige Individuen in sittlicher und geistiger Vervollkommnung vorgestellt, die durch ihr wissenschaftliches Suchen sich selbst immer mehr zur Individualität steigern. Daher kommt es Humboldt gar nicht auf das Maß an Wissen an, das jemand beherrscht, sondern auf diese Einstellung des wissenschaftlichen Suchens, auf den Drang zum Wissen, zur Erkenntnis, zur Wahrheit, darauf eben, daß man die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben müsse. Dieser Erkenntnisdrang aber kann und soll grundsätzlich bei Professoren und Studenten gleichmäßig vorhanden sein; er soll das sie auch sozial Verbindende darstellen, und diese Einheit und Gleichheit des Erkenntnisstrebens muß auch institutionell die Grundlage der Universitätsorganisation bilden. Man muß Humboldt ernst nehmen, wenn er sagt, 'daß bei der Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten alles darauf beruht, das Prinzip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten und unablässig sie als solche zu suchen.' Dieser Wissenschaftsbegriff führt zu der Konsequenz, daß in der Universität die Professoren und Studenten organisatorisch und sozial grundsätzlich als gleichrangig zu behandeln sind, d. h. ihnen institutionell die gleiche Lebensform zu bieten und zu sichern ist. (30)

### 6.1.3. Pragmatische Merkmale des wissenschaftlichen Gesprächs

Am Beispiel einer aufgezeichneten sprachwissenschaftlichen Diskussion haben M. GEIER, G. KESELING u. a. versucht, die pragmatischen Bedingungen der wissenschaftlichen Diskussion unter deutschen Wissenschaftlern in deutlicher Entgegensetzung zu J. HABERMAS' idealistischem Diskursbegriff zu rekonstruieren. Die Autoren gehen bei ihrer Beschreibung von einer Kritik des synchronen Strukturalismus aus und stellen ihm einen genetischen Ansatz gegenüber, der am genetischen Strukturalismus J. PIAGETs sowie an den Ergebnissen der sowjetischen Psychologie orientiert ist. Die Autoren nehmen an,

> [...] daß auch komplexe Fähigkeiten wie Argumentieren oder wissenschaftliches Diskutieren nicht als völlig neue Handlungen einfach erworben werden, sondern daß sie sich aus einer Reihe von elementaren Fähigkeiten zusammensetzen, die erst erlernt sein müssen, bevor Argumentieren etc. überhaupt als sinnvolle Tätigkeit erfaßt und ausgeführt werden kann. (31)

In Anlehnung an J. PIAGET werden vier Stufen der Entwicklung unterschieden, während derer das Kind die Grundschemata des Argumentierens erlernt. Als gegenüber den vorschulischen Stadien entscheidend für die Herausbildung der Fähigkeit, wissenschaftlich zu argumentieren, wird die Umstrukturierung angesehen, die mit dem Eintritt ins Schulalter einsetzt:

> [...] der Erwerb wissenschaftlicher Begriffe, die Fähigkeit, diese Begriffe in wissenschaftliche Begriffssysteme einzuordnen und die damit zusammenhängende zunehmende Fähigkeit, sich unabhängig von gerade vorliegenden praktischen Handlungszusammenhängen 'wissenschaftlich' zu äußern, also von den je persönlichen Erfahrungen etc. zu abstrahieren und unabhängig davon zwischen "wahren" und "falschen" Aussagen zu unterscheiden, wird andererseits bezahlt mit der Einbuße nicht nur an Konkretheit

> und persönlichem Engagement, sondern auch der Fähigkeit, über relevante und nicht relevante (Lern)inhalte selbst entscheiden zu können.(32)

Als konstitutiv für diese Stufe sehen die Autoren darüber hinaus die zunehmende Konkurrenz der Kinder untereinander sowie die dominierende Rolle des Lehrers an. Auf der Stufe des wissenschaftlichen Argumentierens wird das (widerspruchsvolle) Schema des pädagogischen Zusammenhangs als weiterhin existent angenommen: der argumentierende Wissenschaftler hat das schulische Schema so verinnerlicht, daß der wissenschaftliche Diskurs, der vorgeblich der reinen Wahrheitsfindung dient, überlagert wird von der Frage der Bewertung (Lehrerrolle) sowie dem Konkurrenzprinzip. Damit befindet sich der wissenschaftliche Diskurs - das versuchen die Autoren anhand der Analyse des Gesprächsprotokolls auch empirisch aufzuweisen - in einer pragmatischen Widersprüchlichkeit, die nur aufzudecken ist, wenn gegenüber der vorgegebenen Intention der kollektiven Wahrheitsfindung (Diskurs) als alternatives Deutungsmuster der agonale Wettstreit konkurrierender Wissenschaftler in den Blick kommt: Die Autoren erfassen bei ihrem Versuch, die Bedingungen schulischer Sozialisation idealtypisch zu beschreiben, ein spezifisches Moment des deutschen Bildungs- und Wissenschaftsverständnisses, mit dem japanische Studenten in der beschriebenen Weise anläßlich der Sprachprüfung erstmalig in Konflikt kommen: das "Lernziel", "argumentative Leistungen in einen Zusammenhang mit Bewertungen zu bringen".[33])

In diesem Sinne dient der herangezogene Aufsatz der nachfolgenden Beschreibung schulischer Sozialisation in Japan als Arbeitshypothese. Es wird angenommen, daß das bei M. GEIER, G. KESELING u. a. beschriebene Zusammenspiel von individueller Kreativitätsanforderung hinsichtlich des wissenschaftlichen Arguments einerseits und Konkurrenzzwang andererseits, das die Bedingungen des wissenschaftlichen Gesprächs mit konstitu-

iert, für den japanischen Gesprächsteilnehmer aufgrund einer andersgearteten kulturellen und insbesondere schulischen Sozialisation fremd ist und er sich auch aus diesem Grunde eine Zurückhaltung auferlegt - ein Verhältnis, das K. EZAWA folgendermaßen charakterisiert:

> Eine ständige verbale Auseinandersetzung zwischen Personen wird im Japanischen nicht als Grundmodus eines Gesprächs angesehen, sondern man orientiert sich grundsätzlich an der Person des Gesprächspartners, um ein Gespräch zu führen.
> Der fundamentale Unterschied zwischen Japanern und Deutschen scheint mir in ihrem grundsätzlich verschiedenen Verhältnis zur Sprache, der menschlichen Sprachfähigkeit, zu liegen. Wenn bei den Japanern eine prinzipielle Skepsis über die Möglichkeit einer sprachlichen Darstellung von Gegenständen und Sachverhalten und ein entsprechendes, der Wirklichkeit als solcher stets verhaftetes verbales Verhalten festzustellen ist, so scheinen die Deutschen allgemein davon auszugehen, daß die Welt grundsätzlich verbalisierbar ist und in ihren wesentlichen Inhalten und Bezügen zumindest in der deutschen Sprache bereits bestimmte Verbalisierungen (Begriffsbildungen) gefunden hat. (34)

## 6.2. Schulsystem und muttersprachlicher Unterricht im heutigen Japan

Das japanische Schulsystem wurde nach dem 2. Weltkrieg weitgehend in Richtung auf das amerikanische Schulsystem reformiert; bereits 1946 werden die ersten Empfehlungen der US-Education Mission niedergelegt.(35) Auf Grundlage der Verfassung sowie des 1947 verabschiedeten "Fundamental Law of Education" wird, als entscheidende Abweichung von der Vorkriegsschule, eine neun Schuljahre umfassende schulpflichtige Gesamtschule eingeführt ("Single-track" System). Die 1941 eingeführte Benennung "Nationalschule" (kokumin-gakkō) für die sechs Schuljahre umfassende Grundschule wird rückgängig gemacht (jetzt shō -gakkō ); die untere Sekundarstufe (chū -gakkō ) umfaßt drei Schuljahre. Zwischen dem Abschluß von Sekundarstufe I und dem Übergang in Sekundarstufe II (kōtō-gakkō) liegt eine Prüfung. Rund 9o Prozent aller Ja-

paner[36] beenden die Oberstufe, die drei Schuljahre umfaßt und in der Regel mit dem 18. Lebensjahr abgeschlossen wird. Der Abschluß der Oberstufe beinhaltet keine Zugangsberechtigung zu einer Hochschule, diese wird durch Aufnahmeprüfungen der einzelnen (insgesamt rund 26o) privaten und staatlichen Hochschulen geregelt.[37]

Die Organisation des japanischen Schulsystems entspricht damit insbesondere den Artikeln 3 und 4 des "Fundamental Law of Education" aus dem Jahre 1947:

> Article 3. Equal Opportunity in Education
> The people shall all be given equal opportunities of receiving education according to their ability, (...).
>
> Article 4. Compulsory Education
> The people shall be obligated to have boys and girls under their protection receive nine years' general education.(38)

### 6.2.1.Individueller Persönlichkeitswert als übergeordnetes Lernziel

Die inhaltliche Zielsetzung und die Prinzipien der schulischen Erziehung im "Neuen Japan" werden bereits in der Präambel des Fundamental Law of Education folgendermaßen umschrieben:

> Having established the Constitution of Japan, we have shown our resolution to contribute to the peace of the world and welfare of humanity by building a democratic and cultural state. The realization of this ideal shall depend fundamentally on the power of education.
>
> We shall esteem individual dignity and endeavour to bring up the people who love truth and peace, while education which aims at the creation of culture general and rich in individuality shall be spread far and wide.
>
> We hereby enact this Law, in accordance with the spirit of the Constitution of Japan, with a view to clarifying the aim of education and establishing the foundation of education for new Japan. (39)

Der Text der Präambel deutet auf die Intention eines grundsätzlichen, an demokratischen Prinzipien orientierten Neuanfangs hin; hervorgehoben wird bereits hier der individuelle Persönlichkeitswert als Ziel der Erziehung. Diese Tendenz ist wohl neben dem zweifellos vorhandenen amerikanischen Einfluß[40] in erster Linie ein Ergebnis der politischen Erfahrungen der zurückliegenden Epoche. Ganz offensichtlich sehen die Verfasser des "Fundamental Law of Education" eine enge Verbindung zwischen der politischen Entwicklung der Vergangenheit und dem Fehlen eines auf die Herausbildung eines schöpferischen Individuums abzielenden Erziehungsgrundsatzes. So betont der Artikel 1 (Aim of Education) in einer auch für europäische Staaten ungewöhnlichen Eindringlichkeit den individuellen Persönlichkeitswert als Erziehungsziel:

> Article 1. Aim of Education Education shall aim at the full development of personality, striving for the rearing of the people, sound in mind and body, who shall love truth and justice, esteem individual value, respect labour and have a deep sense of responsibility, and be imbued with the independent spirit, as builders of the peaceful state and society. (41)

Erscheint hier der Begriff "individual value" noch eingebettet in andere Erziehungsziele, so kulminiert der Artikel 2 mit dem Begriff "spontaneous spirit":

> Article 2. Educational Principle
> The aim of education shall be realized on all occasions and in all places. In order to achieve the aim, we shall endeavour to contribute to the creation and development of culture by mutual esteem and co-operation, respecting academic freedom, having a regard for actual life and cultivating a spontaneous spirit. (42)

Im Kommentar des japanischen Erziehungsministeriums aus dem Jahre 1964 findet sich die politische Interpretation des Gesetzes hinsichtlich der auf Individualität und Kreativität abgestellten Leitvorstellungen:

> The Fundamental Law of Education, presented in Chart II, sets forth in more detail the aims and principles of education in accordance with the spirit of the Constitution. In this law we find the phrases "individual value" and "spontaneous spirit" replacing the feudalistic doctrine of regimentation; "academic freedom", replacing nationalistic suppression. (43)

Die Stundentafeln sowie die curricularen Rahmenrichtlinien der japanischen allgemeinbildenden Schulen (Grundschule; Sekundarstufe I und II) werden durch das japanische Erziehungsministerium festgelegt.[44] Während die Oberstufe (Sekundarstufe II) nach dem amerikanischen Credit-System aufgebaut ist und dem Schüler - etwa analog zur reformierten Oberstufe - eine erhebliche Wahlfreiheit bei der Festlegung des individuellen Curriculums zugesteht, entsprechen die Stundentafeln in der Grundstufe sowie der Sekundarstufe I im wesentlichen der Verteilung an deutschen Schulen - hervorzuheben ist die Anzahl von mindestens 1o5 Stunden pro Schuljahr der Sekundarstufe I, die als Wahlpflichtfächer aus einem zehnmal höheren Angebot vom Schüler ausgewählt werden und insgesamt rund 1o Prozent des obligatorischen Unterrichts ausmachen.[45] Es wird also bereits in der"lower secondary school" versucht, den Grundsatz der Individualisierung curricular umzusetzen.

### 6.2.2. Stoffdruck durch das Schriftsystem

Bezüglich der vermittelten Inhalte ist es nicht verwunderlich, daß in den ersten sechs Schuljahren der muttersprachliche Unterricht im Vordergrund steht: sieben bis neun Wochenstunden Japanisch stehen hier zwei bis vier Wochenstunden in den Naturwissenschaften, drei bis sechs Stunden Mathematik, zwei bis vier Stunden social studies gegenüber. Das im muttersprachlichen Unterricht zu erlernende Pensum umfaßt in den

ersten zwei Jahren den Erwerb der beiden syllabischen Schriftsysteme Hiragana und Katakana (je 48 Silbenzeichen) sowie rund 150 Kanji-Zeichen, in der dritten Klasse weitere 187, in der vierten 205, in der fünften 194 und in der sechsten Klasse weitere 144 Kanji-Zeichen; in der vierten und fünften Klasse wird außerdem noch das europäische Alphabet erlernt.[46] Die sprachliche Enkulturation, die in den ersten sechs Schuljahren von dem japanischen Schüler geleistet werden muß, geht damit weit über die Aneignung einer bloßen Kulturtechnik hinaus. Gemäß dem im 4. Kapitel dargestellten Zusammenhang zwischen Schriftzeichen und gesprochener Sprache bedeutet die Aneignung der Schreib- und Lesefertigkeit die entscheidende Voraussetzung, um überhaupt modernes gesprochenes Japanisch verstehen und sprechen zu können. Eben dies verbirgt sich hinter der Zielbeschreibung, die das Erziehungsministerium hinsichtlich des muttersprachlichen Unterrichts der sechs Grundschuljahre gibt: "By the end of the sixth grade, children must learn to use the Japanese language as employed in daily life."[47] Für die folgenden drei Jahre ist eine passive Erweiterung des Kanji-Inventars um weitere 969 Zeichen vorgeschrieben, so daß der Schüler am Ende der schulpflichtigen Zeit über das Standardinventar von 1850 Zeichen (Toyo -Kanji) verfügen soll.[48] Auch für die Zielsetzung für die gesamte schulpflichtige Zeit wird der Zusammenhang zwischen geschriebener und gesprochener Sprache betont: "In the elementary and lower secondary school, children are expected to learn to read, speak, and write in Japanese and to understand the language when spoken or read orally."[49]

Im Gegensatz zu dem im "Fundamental Law of Education" festgelegten Grundsätzen bleibt im muttersprachlichen Bereich kaum Raum für die angestrebte kreative Entfaltung. Der in dem "Fundamental Law" so sehr betonte

Aspekt der Kreativität taucht in dem hier herangezogenen Kommentar der Lehrpläne durch das Erziehungsministerium nur noch einmal auf: im Zusammenhang mit dem Fach "Moralische Erziehung", das in den öffentlichen Schulen 1958/59 eingeführt wurde - als eine der Zielsetzungen des Faches wird "a creative attitude in life" genannt.[5o)]

Am deutlichsten drückt sich die Dominanz der Aneignung der Schriftzeichen für den muttersprachlichen Unterricht beim Übergang in das jeweils weiterführende Schulsystem aus. Die Zugangsberechtigung wird durch eine Prüfung erworben, bei der die muttersprachlichen Kenntnisse eine wichtige Rolle spielen. Der Übergang zur Sekundarstufe II hat im modernen Japan nicht mehr die einschneidende Bedeutung im Leben japanischer Schüler wie früher. Charakteristisch für den muttersprachlichen Teil der Aufnahmeprüfung für die Kotogakoo ist eine Überprüfung der Kanji-Kenntnisse, die am ehesten mit Vokabelarbeiten im Lateinunterricht des alten Stils vergleichbar sind. Im wesentlichen wird die richtige Bedeutungszuordnung sowie die korrekte Wiedergabe durch das Kana-System (Lesung) der 185o Toyo-Kanji überprüft.[51)]

Für ein erfolgreiches Absolvieren der Oberstufe benötigt der japanische Schüler mindestens 86 "Credits", 12 bis 15 davon in der japanischen Sprache, aufgeteilt in "Modern Japanese", "Classics A", "Classics B 1" und "Classics B 2". Die tatsächliche Bedeutung für die soziale Selektion wird durch diese quantitative Angabe allerdings auch nicht annähernd erfaßt, da für den sozialen Aufstieg die Zugangsprüfungen der Bildungsinstitutionen des tertiären Bereichs maßgeblich sind - hier kommt dann der numerischen Verfügung über Kanji-Zeichen, verbunden mit philologischen Techniken, eine ungleich größere Bedeutung zu. So setzt das Bestehen an den renommierten staatlichen und privaten Univer-

sitäten für das Verständnis insbesondere der klassischen Texte Sprachkenntnisse voraus, die in rein numerischer Hinsicht die 1850 Toyo-Kanji wesentlich übersteigen.[52] Das Gewicht der Zugangsprüfung setzt damit für die Oberstufe, insbesondere für das letzte Jahr, ein "heimliches Curriculum", das trotz eines, verglichen mit dem deutschen Gymnasium, geringeren unmittelbaren Leistungsdrucks, besonders im muttersprachlichen Bereich eine an quantifizierbarem Stoffwissen ausgerichtete Leistungsorientierung fördert. Ungehemmt durch die vom Erziehungsministerium vorgegebenen curricularen Zielsetzungen bestimmt die Praxis der Zugangsprüfungen den Unterricht an den privaten Lernschulen[53], deren Funktion sich in der Vorbereitung auf Aufnahmeprüfungen für Hochschulen aller Art erschöpft. Aufnahmeprüfungen werden nicht nur von den Hochschulen verlangt, auch Wirtschaftsunternehmen verlangen vielfach, daß sich die Bewerber einer Prüfung unterziehen; in sprachintensiven Berufen hat der muttersprachige Anteil naturgemäß besonderes Gewicht.[54]

Bei einem zusammenfassenden Vergleich der Rolle des muttersprachlichen Unterrichts in der BRD und Japan läßt sich als ein gemeinsames Moment sein traditionell hohes Gewicht für den schulisch vermittelten sozialen Aufstieg festhalten. An zweiter Stelle fällt ins Auge, daß das traditionelle Sprachverständnis, das den muttersprachlichen Unterricht bestimmt, sich in je spezifischer Weise als disfunktional darstellt zu den für beide Länder verbindlichen Normen einer demokratischen Industriegesellschaft. Für die Bundesrepublik ist seit der Diskussion um ein schichtenspezifisches Sprachverhalten der latente Gegensatz von Humboldtschem Bildungsideal und der Forderung nach Chancengleichheit in den Blick gekommen, der vorrangig an der schichtenspezifischen Auswirkung der durch die sprachlichen Fächer bedingten Selektion

festgemacht wird.[55] In Japan wurde nach den Erfahrungen der vorausgegangenen Epoche Individualität und Spontaneität als wesentliche Persönlichkeitswerte in einer demokratischen Gesellschaft zu übergeordneten Erziehungszielen erhoben; hier besteht mindestens ein latender Gegensatz zu den enormen stofflichen Anforderungen im muttersprachlichen Unterricht. A. FRÖSCHLE-FIRNMANN urteilt:

> Während nun gewöhnlich in den außereuropäischen Ländern (wie z. B. Indien, auch China) das Analphabetentum auf den Mangel an Volksschulen zurückzuführen ist, erfuhr man in Japan seit der Aufschließung des Landes Mitte des vorigen Jahrhunderts, daß trotz der Einführung der allgemeinen Volksschule, normaler Begabung und eines außerordentlichen Fleißes der Jugend und Bildungseifers des gesamten Volkes nicht nur die Schrift-, sondern auch die geschriebene Umgangssprache nicht zu bewältigen ist und die muttersprachunterrichtlichen Ergebnisse nicht nur einem demokratischen Volksleben, sondern überhaupt den Anforderungen der modernen Zeit, in der Japan sich wirtschaftlich zu behaupten und kulturell in die Familie der Völker einzugliedern hat, nicht mehr entspricht.(56)

## 6.3. Rezeption westlichen wissenschaftlichen Denkens, Schulentwicklung und Sprachreform seit der Meiji-Zeit

Die historische Situation Japans vor Beginn der Meiji-Epoche ist durch zwei Merkmale gekennzeichnet: die systematische Abkapselung nach außen sowie die künstliche Aufrechterhaltung eines ständisch-feudalen Systems im Inneren. Der Prozeß der revolutionären Umgestaltung während der Meiji-Epoche bedeutete für Japan die Einführung des kapitalistischen Wirtschaftssystems mit den dazu notwendigen sozialen Veränderungen im Inneren. Charakteristisch für die japanische Entwicklung ist die Tatsache, daß der äußere Anstoß für die revolutionäre Veränderung durch die Androhung

der Anwendung militärischer Gewalt durch europäische Staaten und vor allem durch die USA bewirkt wurde - das Erscheinen von M.C. PERRYs "Schwarzem Schiff" im Jahre 1852 markiert diesen Aspekt.

M. WEBER charakterisiert die sozialen Voraussetzungen für eine Veränderung folgendermaßen:

> Eine Bevölkerung, in welcher eine Schicht vom Typus der Samurai die ausschlaggebende Rolle spielte, konnte - von allen andern Umständen (dem Abschluß nach außen vor allem) abgesehen - aus Eigenem nicht zu einer rationalen Wirtschaftsethik gelangen. Immerhin bot das kündbare, feste kontraktliche Rechtsbeziehungen schaffende Lebensverhältnis eine weit günstigere Basis für "Individualismus" im occidentalen Sinn des Worts dar, als etwa die chinesische Theokratie. (57)

Neben diesem von M. WEBER in den Vordergrund gerückten Aspekt der Rechtsverhältnisse im feudalen Japan ist es vor allem die durch die Abkapselung bedingte, im Vergleich zu den übrigen nichteuropäischen bzw. nichtnordamerikanischen Ländern längere Zeit der inneren Entwicklung, die unter der Oberfläche der polizeistaatlich aufrechterhaltenen Ordnung gleichwohl stattfand, die Japan das ökonomische und politische Aufschließen an den Westen ermöglichte und dem Land das Schicksal der Kolonialisierung ersparte. In diesen Zusammenhang gehört die Rezeption der europäischen Wissenschaft: sie fand statt unter ökonomischem Zwang und außenpolitischer Bedrohung. Von daher erklärt sich, daß es weniger die philosophischen Grundlagen der bürgerlichen Rationalität waren, die den Prozeß der Aneignung bestimmten, als vielmehr die praktischen Anwendungsmomente, in denen die Europäer ihre Überlegenheit demonstrierten. M. KŌSAKA schreibt:

> Japanese thought in the last years of the Bakufu was focused on the question of whether or not to open the country.[...] Finally there emerged a new slogan: "Revere the

> Emperor; open the country." This slogan signalized a complete change in Japanese opinion. The pace of development was extraordinarily quickened; the Emperor was restored to power, a modern state was established, and Japan was set on the path of progress. [...] it is obvious that during a period of profound change, thought would be primarily of a practical and political character. The thought of the Japanese during these last years of the Bakufu was almost entirely concerned with practical and concrete political issues.(58)

### 6.3.1. Auseinandersetzung zwischen traditioneller und westlicher Denkweise

Als eines der gängigen Vorurteile über den japanischen Nationalcharakter wird immer wieder die "Gelehrigkeit" der Japaner genannt.[59] M. WEBER charakterisiert die Rolle der "Gelehrsamkeit" im feudalen Japan dagegen folgendermaßen:

> Der Gegensatz gegen China, mit dessen feudaler Teilstaatenperiode sich der Zustand des feudalen Japan am meisten berührte, lag vor allem darin: daß in Japan nicht eine unmilitärische Literatenschicht, sondern eine Berufskriegerschicht sozial am stärksten ins Gewicht fiel. Rittersitte und Ritterbildung wie im Mittelalter des Occidents, nicht Prüfungsdiplom und Scholarenbildung wie in China, innerweltliche Bildung wie in der occidentalen Antike, nicht Erlösungsphilosophie wie in Indien bestimmte das praktische Verhalten. (60)

Entsprechend kompliziert war die Herausbildung einer für die Rezeption und Verbreitung westlichen Wissens notwendigen Intelligenzschicht. M. KŌSAKA spricht von der Herausbildung einer Intelligenz im engeren Sinn erst mit dem Jahr 1873. Allerdings existierten bereits unter dem Tokugawa-Feudalsystem eine Reihe von Schulen, vornehmlich konfuzianischer Denkrichtung. M. KŌSAKA betont allerdings einschränkend:

> We must, however, distinguish between a self-conscious intelligentsia which did not exist in Japan till 1873, and this vage aggregation of more or less educated people which existed much earlier. To sharpen the distinction it would probably be better to follow the traditional Chinese precedent and speak of this latter group as "readers". (61)

Auf der anderen Seite wird eine progressive Entwicklung hinsichtlich der Einrichtung von Schulen gerade in der Tokugawa-Zeit festgestellt. B. LEWIN schreibt:

> Ein großer Aufschwung der Schulerziehung erfolgte schließlich in der Tokugawa-Zeit, da die Shogunats-Regierung sowohl die geistige Erziehung des Samurai neben der militärischen [...] als auch die Elementarausbildung des Volkes förderte [...] Dem Samurai standen die konfuzianischen Daimiatschulen offen [...], in denen vor allem chinesische Literatur und Militärwesen unterrichtet wurden. (62)

Ohne zunächst quantitativ ins Gewicht zu fallen, steht der vornehmlich konfuzianisch ausgerichteten, staatstragenden Schultradition die westlich orientierte "Holländische Denkschule" gegenüber, die zunächst technisch verwertbares Wissen rezipiert und später mit den traditionalistischen Kräften in den für die japanische Geschichte klassischen Konflikt gerät.

Eine der herausragenden und tragischen Gestalten zwischen traditionalistischer und westlicher Gelehrsamkeit ist T. CHŌEI (1802-1850). T. CHOEI hatte in Nagasaki unter P.F.v.SIEBOLD Medizin studiert und war sehr bald zu einem Exponenten westlichen Denkens und damit des "trouble of the barbarian sympathizers"[63] geworden. Während seiner Gefangenschaft schrieb er eine zusammenfassende Darstellung der Übernahme westlicher Techniken und Wissenschaften in Japan; T. CHŌEI nennt vier Bereiche, in denen der Kontakt mit westlichem Wissen für die Japaner nützlich war: erstens der Bau von Befestigungsanlagen, zweitens Astronomie und Geographie, drittens die Heilkunde und viertens die

Herstellung von Feuerwaffen.[64] Die Konzentration auf den Nützlichkeitswert entspricht zum einen der tatsächlichen selektiven Betrachtungsweise, unter der westliche Ideen von Japanern über die Jahrhunderte hindurch angesehen wurden; diese Sichtweise hat sicher auch über die Meiji-Zeit hinaus ihre rezeptionsgeschichtlichen Folgen gehabt. Für T. CHOEY verbirgt sich dahinter aber bereits eine weitergehende wissenschaftspolitische Haltung: für ihn steht die Überlegenheit der im engeren Sinn wissenschaftlichen Grundhaltung auch für andere gesellschaftliche Bereiche außer Zweifel. Zugleich sieht er, daß die Übernahme westlicher und damit wissenschaftlicher Denkansätze nur unter dem Druck der Verhältnisse erfolgreich durchgesetzt werden kann. Dieser Druck bestand aus der Perspektive der "Westler" für Japan in dreierlei Hinsicht: erstens in agrarökonomischer und den damit verbundenen sozialen Problemen, zweitens in der militärtechnischen Unterlegenheit gegenüber dem Westen und drittens in der Isolation und der damit verbundenen generellen Rückständigkeit, insbesondere dem Fehlen aller Informationen aus dem Ausland.[65] Bei dieser Betrachtungsweise war das pragmatische Verwertungsinteresse an Wissenschaft unmittelbar mit der Einsicht in politische Notwendigkeiten verknüpft. M. KŌSAKA weist besonders auf die Bedeutung des agrarökonomischen Aspekts hin: die lokalen Machthaber hatten vielfach keine andere Wahl, als die Westler in agrarökonomischen Fragen um Rat zu fragen. Er zitiert T. CHŌEI:

> In a period of prolonged peace and tranquil government, the military arts are discarded and the scholarly tradition is corrupted The military make ostentation and literary embellishment most important, and learning becomes chiefly troubling over wording and phrasing. They lapse into elegant letters, while at the same time there is a grievous absence of practical social welfare. Since 1833 crop failure has continuously taken place, death from hunger in the capitals is

> plentiful, and the conditions in the countryside and in the remote villages can well be imagined. Distressed and sighing as a consequence of this, they wrote various books on famine relief. When they studied the practical science of economics, the lords frequently questioned established policy. Those who questioned affairs of state were very numerous. For this reason people of the capital for a time seemed to have become economic experts. (66)

T. CHOEI wurde von einem führenden Vertreter einer konfuzianischen Richtung als westlich orientierter Kritiker des Regimes denunziert und zu lebenslanger Haft verurteilt; er beging später Selbstmord. Dem europäischen Betrachter mag als Parallele der Fall Galileis vor Augen treten. Aber abgesehen von der generellen Fragwürdigkeit eines solchen Vergleichs verdeutlicht die Figur T. CHOEIs den Unterschied zur europäischen Vorstellung von "reiner Wissenschaft" zur japanischen Auffassung von Wissenschaft als einer pragmatisch nützlichen und sozial relevanten Größe. T. CHOEI artikuliert diesen Zusammenhang besonders deutlich in einem Kommentar zur Gefangensetzung seines Gesinnungsfreundes W. KAZAN, der in Konkurrenz zu konfuzianischen strategischen Vorstellungen einen auf europäischen Grundsätzen basierenden militärischen Plan für die Verteidigung gegen westliche Angreifer ausgearbeitet hatte und der gleichen Intrige wie T. CHOEI selbst zum Opfer gefallen war.

> The reason for his arrest, whatever else may be thought, is the persistance of bad crop years. Public feeling is frightened and uneasy; the rich become richer, the poor poorer. The poor people in many places are rioting. Since society is disturbed, Kazan, his heart burning with patriotic indignation, extracted from Dutch books information dealing with the national polity, the state of political affairs, and the social conditions of all countries. (67)

Das von M. KŌSAKA in den Vordergrund gestellte revolutionäre Moment bei seiner Darstellung der Entwicklung

des japanischen Denkens an der Schwelle zur Moderne, das er kennzeichnet als kämpferische Auseinandersetzung mit dem Traditionalismus in allen wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Bereichen, begründet eine Tradition, die bis zur Moderne bestehen bleibt und insbesondere nach der Niederlage nach 1945 einen enormen Aufschwung erlebt; diese Tradition findet unter anderem ihren Ausdruck in den im "Fundamental Law of Education" niedergelegten Zielsetzungen des allgemeinbildenden Schulwesens im neuen Japan. Andererseits ist für die Entwicklung des Bildungswesens die Beibehaltung traditioneller Inhalte sowie die Kontinuität institutioneller Strukturen charakteristisch. In inhaltlicher Hinsicht ist dies besonders deutlich ablesbar an den verschiedenen Phasen der Sprachreform. Für die Kontinuität der Bildungsinstitutionen bietet die Entstehung der bedeutendsten japanischen Eliteuniversität, der Todai, ein einprägsames Beispiel: 1855 entstand sie als Prüfstelle für ausländische Schriften, wurde 1863 in das Institut Kaisego umgewandelt, ehe sie als Universität Tokio zur bedeutendsten japanischen Bildungseinrichtung wurde.[68)]

### 6.3.2. Schulentwicklung und wirtschaftliche Expansion

Mit dem Jahr 1868, dem Beginn der Meiji-Ära, wird die geistige Isolierung Japans aufgehoben; bereits 1858 war das Land als Folge des militärischen Drucks besonders durch die USA für den auswärtigen Handel geöffnet worden. In der Zeit von 1872-1885 wird ein modernes Erziehungssystem aufgebaut. 1872 wird ein Regierungsdekret zum Erziehungswesen erlassen; durch das Dekret wird ein progressives Erziehungssystem in drei Stufen eingeführt: Grundschule, Mittelschule und Universität. In den folgenden zehn Jahren wächst die

Zahl der Grundschulen von weniger als 13ooo auf 3oooo im Jahre 1883, eine Zahl, die über der im heutigen Japan liegt (ca. 25oo ); auch die Zahl der Institutionen des höheren Bildungswesens erreicht 1883 mit über 2oo einen ersten Höhepunkt.[69)]

Das Erziehungsministerium kommentiert diese Phase der Entwicklung, die in Analogie zu Vorgängen im Wirtschaftsbereich als "ursprüngliche Akkumulation von Wissen" charakterisiert werden kann, hinsichtlich der ihr zugrundeliegenden Strategien im Jahre 1964 folgendermaßen:

> In the beginning of the Meiji Era, a modern educational system was created under which elementary education, offering fundamental education to all the people, and higher education, offering the training of leaders, were first developed to push forward the modernization of the Japanese society and the Japanese economy. (7o)

Gegenüber der deutschen Tradition fällt die Betonung der ökonomischen Motivation für die Einrichtung eines modernen Bildungssystems ins Auge. Dieser Zusammenhang wird auch bei der Darstellung der weiteren Entwicklung des japanischen Bildungswesens vom japanischen Erziehungsministerium in für den deutschen Leser auffälliger Nüchternheit benannt.

> The educational system was expanded during the following years in which a national economy was developed on the basis of light industry, principally spinning, and the foundations for heavy industry were laid. Since the beginning of the 2oth century, enrollments for compulsory education have exceeded 9o per cent. As a result of this spread of elementary education, secondary education was promoted, together with the development of vocational and women's education. After World War I, when heavy industry developed further and the Japanese economy reached maturity, the educational system was further expanded and higher education

was developed following the spread of secondary education. After World War II, when the Japanese economy entered the stage in which heavy and chemical industries developed, tertiary industry expanded and the national income increased, upper secondary education and higher education took rapid strides under the new educational system.
In this way, the quantitative development of education continued along with the economic development of the country, with the exception of the period of severe setback in industrial production due to World War II. (71)

Eindrucksvollster Beleg für die Geschwindigkeit der Entwicklung des Bildungswesens ist ein Vergleich des Bildungsstandes der japanischen Bevölkerung im arbeitsfähigen Alter innerhalb des Zeitraums von 1895 bis 1960: 1895 sind 84,1 % der Bevölkerung ohne Schulbildung, 15,6 % verfügen über eine Grundschulbildung, 0,2 % über eine Sekundarschul- und 0,1 % über eine höhere Schulbildung (= 13 oder mehr Schuljahre). Für das Jahr 1905 lauten die respektiven Zahlen: 57,3 % ohne Schulbildung, 41,6 % Grundschule, 0,9 % Sekundarschule, 0,2 % höhere Schulbildung. Bereits 1925 hat sich die Entwicklung hinsichtlich des Verhältnisses von Personen ohne Schulbildung bzw. mit Grundschulbildung dem Stand im Jahre 1960 angenähert: 2,0 % sind ohne Schulbildung, 74,3 % verfügen über eine Grundschulbildung; 4,9 % haben Sekundar- und 0,8 % eine höhere Schulbildung. Die weitere Entwicklung ist bis zur Gegenwart bestimmt vom Ausbau des sekundären und tertiären Bereichs. 1960 hat die Bildungspyramide folgende Gestalt: 0,5 % sind ohne Schulbildung, 63,9 % verfügen lediglich über eine Grundschulausbildung, 30,1 % verfügen über eine Sekundar- und 5,5 % über eine höhere Schulbildung. Gegenwärtig verlassen rund 90 % der Schüler die Schule mit dem Abschluß der Sekundarstufe II und drängen in die Hochschulen.[72]

Eine derart rapide Entwicklung des Schulwesens mußte besonders in der Anfangsphase auf enorme Schwierigkeiten

stoßen; insbesondere fehlte es an hinreichend qualifizierten Lehrkräften, aber auch die Beschaffung von Schulräumen war ein Problem.[73] Die moderne japanische Schule ist zu Beginn weit eher als ein disziplinierter und disziplinierender Apparat zur Qualifikation des für die Entwicklung der Industrie notwendigen Arbeitskräftepotentials einerseits und der Akkumulation von technisch verwertbarem Wissen auf der anderen Seite denn als Bildungssystem im modernen Sinne des Wortes zu begreifen. E. O. REISCHAUER charakterisiert die japanische Schule folgendermaßen:

> To Japanese leaders, education meant not the development of young minds for participation in a fuller life but rather the training of a technically competent citizenry to help build a strong state. Education was essentially a tool of government, training obedient and reliable subjects who could serve as technically efficient cogs in the complicated machinery of the modern state. (74)

Bei der Bewertung dieser Zusammenhänge, wie sie auch in dem oben angeführten Zitat anklingt, wird leicht vergessen, daß es in Japan besonders in der Phase des Aufbaus des Schulsystems sowohl an den generellen historischen und ökonomischen Voraussetzungen wie einem entsprechenden ideologischen Überbau fehlte, der die Verwirklichung des von E. O. REISCHAUER angesprochenen westlichen Erziehungsideals ermöglicht hätte. Andererseits erfolgt in Japan mit der erfolgreichen Übernahme des westlichen Wirtschaftssystems, die es in kürzester Zeit zur führenden Wirtschaftsmacht Ostasiens aufsteigen läßt, die Adoption der Maximen auswärtiger Beziehungen, nach denen die eigene Öffnung nach außen erzwungen worden war: ganz nach dem Muster, nach dem die Amerikaner den Handel mit Japan erzwungen hatten, zwingt Japan bereits im Jahre 1876 durch die Demonstration seiner Seestreitmacht den König von Korea zu einem Handelsvertrag, der den Japanern die gleichen Vorrechte einräumte, die sonst die europäischen Staaten ihren

asiatischen "Handelspartnern" abgezwungen hatten.[75] Die frühzeitige Hinwendung zu einer imperialistischen Großmachtpolitik führte bei den besonderen Voraussetzungen Japans zu einem zunehmenden Übergewicht militärischer Denk- und Handlungsweisen, die sich besonders stark im schulischen Bereich niederschlugen und während des Zweiten Weltkrieges ihren Höhepunkt erreichten. Insofern ist die weitere Entwicklung des japanischen Schulwesens nicht mehr primär von den Bedingungen einer primären Wissensakkumulation, sondern von denen einer nationalistischen Großmachtpolitik bestimmt. E. O. REISCHAUER schreibt:

> The schools became increasingly a medium for teaching the people what to think rather than how to think. Thus Japan pioneered in the modern totalitarian technique of utilizing the educational system for political indoctrination and was, in fact, decades ahead of countries like Germany in perfecting these techniques.
> The educational system coupled with military conscription, which fell primarily on the peasants, permitted a thoroughgoing indoctrination of the young Japanese,[...].(76)

So wurde das Fehlen einer der europäischen Denktradition vergleichbaren Bildungsgeschichte ergänzt durch eine nationalistische Indoktrination, die sich an militärischen Maximen orientierte.

### 6.3.3. Stufen der Sprachreform

Wenn der Prozeß der wissenschaftlichen Anpassung an den Entwicklungsstand des Westens als durchsetzt von traditionalistischen Momenten beschrieben wurde, so gilt dies insbesondere für das Medium, in dem dieser Prozeß vor allem stattfand: der japanischen Sprache. A. FRÖSCHLE-FIRNMANN schildert die sprachliche Situation zu Beginn der Meiji-Epoche folgendermaßen:

> War für die patriarchalische, feudalistische und dynastische Herrschaft des Konfuzianismus die sprachliche und damit geistige Unmündigkeit des Volkes eine notwendige Voraussetzung, die von einer für die Allgemeinheit unerlernbar schweren Sprache geschaffen und von einem beamtenmäßigen Schriftgelehrtentum gehütet wurde, so ist es nun die betonte Sozialität der Demokratie, welche ganz spontan aus ihrer Wesensexistenz von innen her dem klassen- und kastenhaft "verbildeten", "verkrüppelten" Faktor Sprache wieder seine freie natürliche Allgemeinsamkeit zurückzugeben bestrebt ist [...]. (77)

Eine der wesentlichen Leistungen der Sprachreform der Meiji-Zeit bestand im Zurückdrängen der klassischen Sprachstile im Bereich der schönen Literatur, die in einer neuen Form der Umgangssprache geschrieben wurde, womit erst eine wichtige Voraussetzung für die massenweise Verbreitung von Belletristik geschaffen wurde.[78] Andere, für die Einführung einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung scheinbar unabdingbaren Forderungen der Zeit, wie die Einführung einer umgangssprachlichen und damit allgemeinverständlichen Form der Amtssprache, konnten erst im Rahmen der Reformbestrebungen nach 1945, die in vieler Hinsicht als Exekution von bereits in der Meiji-Zeit erhobenen sprachpolitischen Forderungen anzusehen ist, verwirklicht werden. Die von außen her in ihrer Radikalität absurd anmutende Forderung nach Einführung des Englischen als allgemeiner Verkehrssprache[79] wird erst verständlich, wenn man nicht allein Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftzeichen, sondern auch die um diese Zeit noch vorgeschriebene Verwendung der unterschiedlichen Sprachstile ins Auge faßt. Die Tatsache, daß der bekannteste Vertreter der Forderung nicht nur nach Abschaffung der chinesisch-japanischen Schriftsprache, sondern des Japanischen als Verkehrssprache generell, I. MORI, später Minister für das Erziehungswesen wurde, deutet darauf hin, daß es sich hier nicht um die Vorstellungen wirklichkeitsabgewandter intellektueller Zirkel handelte. Andererseits ist B. LEWIN

beizupflichten, daß diese Forderungen wie die nach umstandsloser Abschaffung der chinesischen Zeichen hinsichtlich des Mehrheitswillens der Japaner ähnlich wie die nach Abschaffung des Höflichkeitsausdrucks, die nach dem Zweiten Weltkrieg erhoben wurde, kaum Möglichkeiten der Verwirklichung hatte;[80] in der sprachlichen Tradition sehen auch die heutigen Japaner ein wesentliches Element ihrer kulturellen Eigenart, das insbesondere bei einer Betrachtung "von außen" zu respektieren ist.

Im Vordergrund der verschiedenen Phasen der Sprachreform stand so eine Begrenzung der chinesischen Schriftzeichen. 1872 wurde die Zahl der zu lernenden Zeichen zum ersten Mal auf 3160 begrenzt; von verschiedenen Autoren wurde damals bereits eine sehr viel geringere Zahl als ausreichend angesehen.[81] 1887 setzte das Unterrichtsministerium die Anzahl der in der vierjährigen Grundschule zu erlernenden Zeichen auf 2000 fest - der heutige japanische Schüler lernt in dieser Zeit 543 Zeichen.[82] Es stellte sich bald heraus, daß diese Anforderung unerfüllbar war; 1910 wurde die Anzahl der in der schulpflichtigen Zeit zu erwerbenden Zeichen drastisch auf fünfhundert gesenkt. Wie umstritten die Frage einer sinnvollen Begrenzung der Kanji-Zeichen war, ist allein aus der Tatsache ablesbar, daß mit der Erweiterung der Schulpflicht auf sechs Jahre die Anforderung noch im gleichen Jahr auf 1356 erhöht wurde (heute 881). A. FRÖSCHLE-FIRNMANN kommentiert die darauffolgende Entwicklung folgendermaßen:

> [...] die sich erhebende nationalistische Welle, besonders Ende der zwanziger Jahre, brachte dann auch auf sprachlichem Gebiet in anwachsendem Maße einen reaktionären Umschwung.
> Die Rinji Kokugo Chōsakai erhöhte 1923 die Zahl der im praktischen Leben notwendigen Zeichen wiederum auf 1962 kanji plus 154 abgekürzte Zeichen und verminderte die Zahl 1931 nur auf 1858. Ein neues beratendes

> Komitee, die Kokugo Shingikai, gegründet 1934, also in der Zeit, da die Wellen des Patriotismus hochzuschlagen begannen, arbeitete eine Liste, die Hyōjun-Kanji Hyo, aus, die sie im Juni 1942 veröffentlichte. Darin wurden 2521 Zeichen als notwendig angeführt, diese allerdings in 1134 Tōyō Kanji, 132o Jun-Tōyō Kanji und 74 Tokubetsu Kanji geschieden und abgestuft.(83)

Die 1945 bestehende sprachliche Situation ist deutlich ablesbar an zwei Hinweisen, die A. FRÖSCHLE-FIRNMANN in seinem Aufsatz gibt: zum einen verweist er auf ein bekanntgewordenes Mißverständnis in der Nagano Präfektur, wo die Bevölkerung die über den Rundfunk verbreitete und in Bungotai[84]) abgefaßte Erklärung des Kaisers zum Kriegsausgang als Siegesmeldung auffaßte. Im zweiten verweist er auf Tests, die nach Beendigung des Krieges durchgeführt wurden und aus denen hervorging, daß statt der üblichen statistischen Angaben, nach denen über 9o % der erwachsenen Japaner lesen und schreiben können, zumindest zu diesem Zeitpunkt eine sehr viel verwickeltere Situation vorliegt:

> So sind nach verschiedenartigen Ermittlungen 85 % der japanischen Bevölkerung nicht fähig, alle Zeitungsartikel zu lesen, und darunter befinden sich alle Personen (das sind 8o %) mit bloßer Volksschulbildung. Leseprüfungen in Fabriken erwiesen, daß z. B. 71 % der Arbeiter einfache Sätze, die sich auf die wichtigsten Zeitereignisse bezogen, nicht lesen konnten und daß von den übrigen nur 17% auch die schwereren Stellen erfaßten. Sind sich so die intellektuell führenden Schichten darüber im klaren, daß die breiten Massen des Volkes sich nicht selbst zu orientieren vermögen, sich so der fundamentalen zeitgeschichtlichen Vorgänge und Veränderungen nicht voll bewußt werden und sie damit die für das demokratische Staatsleben notwendigen Informationen nicht erreichen, so spekulieren die reaktionären Kreise eben auf diese Tatsache.(85)

Sicherlich müssen bei der rapiden Entwicklung des Sekundarbereiches nach dem Kriege für die heutigen Schulabgänger günstigere Ergebnisse angenommen werden als in den von A. FRÖSCHLE-FIRNMANN herangezogenen Untersuchungen. Die oben dargestellte wichtige Rolle der muttersprachlichen Kenntnt-

nisse für die soziale Selektion insbesondere im Rahmen der Zusatzprüfungen legen aber Zeugnis ab von dem außerordentlichen sozialen und psychischen Gewicht, das die quantitative Aneignung des Zeicheninventars, verbunden mit der Beherrschung der klassischen Stilformen, auch für den heutigen japanischen Studenten behalten hat. A. FRÖSCHLE-FIRNMANN beschreibt die Möglichkeit einer durchgreifenden Schriftreform folgendermaßen:

> Im Unterschied allerdings zu der seinerzeitigen radikalen türkischen Sprachreform "über Nacht" ist man sich angesichts der ungleich gewaltigeren Probleme und des konservativen Sinnes in Japan noch gar nicht klar, ob man, wie das geplant ist, wirklich die kanji ganz ausscheiden und an ihre Stelle das kana treten lassen solle, oder ob man nicht überhaupt kanji und kana durch das romaji ablösen sollte. Die Verwirklichung beider Pläne wird von den einflußreichen und maßgebenden Kreisen für den Augenblick als unpraktisch bezeichnet. Muß doch schon der möglichen Doppelsinnigkeit der Homonyme wegen die Spracherneuerung der Schriftreform vorausgehen. (86)

Bei einer so weitgehenden, den Reformwillen im heutigen Japan selbst betreffenden Einschätzung sollten, wie A. FRÖSCHLE-FIRNMANN selbst betont, die "imponderablen Hemmungen, Gegenerwägungen und ästhetischen Gefühle der Japaner" bedacht und "die Entscheidung über die Sprachreform jedenfalls ganz ihnen selbst überlassen werden."[87] Im 4. Kapitel der Arbeit wurde versucht, diesen Gegenerwägungen hinsichtlich des kanji-Systems gerecht zu werden. Hier geht es auch lediglich um die Feststellung der u. a. durch die sprachliche Situation mitverursachten Andersartigkeit der schulischen Sozialisation von japanischen Studenten im Vergleich zu ihren deutschen Kommilitonen, die als eine wesentliche Voraussetzung auch den Erwerb des Deutschen als (in der Regel) zweiter Fremdsprache beeinflußt.

## 6.4. Individualisierung und Konkurrenzverhalten in Japan

Zusammenfassend können die oben dargestellten vier Momente, die für die Rezeption von zunächst europäischer Wissenschaft wie für die Entwicklung des japanischen Schulwesens als typisch dargestellt wurden, folgendermaßen beschrieben werden:

1. Die historischen Bedingungen vor der Meiji-Reform ließen eine Integration von Wissenschaft und westlicher Denkweise in die eigene Tradition nicht zu; es fehlt eine bürgerlich-rationale Denktradition. Trotz günstiger Randbedingungen hat eine Entwicklung zur 'Individualisierung im okzidentalen Sinn des Wortes' (M. WEBER) nicht stattgefunden.

2. Die Aneignung westlichen Wissens erfolgt unter dem Druck der außen- wie innenpolitischen Verhältnisse; diese Bedingungen erklären die Konzentration auf die technisch und politisch verwertbaren Aspekte von Wissenschaft. Ein der deutschen idealistischen Tradition vergleichbarer Überbau, der eine bildungsmäßige Integration der anfallenden Wissensmengen ermöglicht hätte, fehlt in Japan.

3. Der Konkurrenzdruck der europäischen und amerikanischen Staaten einerseits und die japanischen Großmachtbestrebungen andererseits bedingen eine forcierte Entwicklung des japanischen Schulwesens, zunächst vorrangig unter dem zweckrationalen Gesichtspunkt der Wissensakkumulation.

4. Neben der Aneignung westlichen Wissens und westlicher Methoden ist das Fortbestehen traditionalistischer Momente charakteristisch; dies gilt u. a. für das Medium, in dem sich der Prozeß der Aneignung vollzieht, die Sprache.

Alle vier Momente lassen sich auf den Faktor beziehen, den M. WEBER als charakteristisch für die westliche

Gesellschaft angibt: den durch das Vorherrschen einer bürgerlich-rationalen Wirtschaftsethik bestimmten Prozeß der Individualisierung. Dieser Prozeß vollzieht sich in Japan unter anderen Bedingungen als in Europa, und er führt zu einem anderen Ergebnis. Einen wesentlichen Aspekt benennt der ehemalige bundesdeutsche Wissenschaftsminister K. v. DOHNANYI, wenn er im Hinblick auf die wirtschaftlichen Erfolge des Landes schreibt:

> Die Japaner sind ein begierig lernendes Volk: Auch ihr starkes Traditionsbewußtsein hat sie nie daran gehindert, von anderen anzunehmen, was ihnen annehmenswert erschien. Bei uns hat man gerade diese Fähigkeit der Japaner oft kritisch kommentiert und als mangelnde Kreativität interpretiert. Die Japaner sind ein stolzes Volk - aber zu stolz zu sein um zu lernen, das würden sie nicht verstehen. Hier besteht offenbar ein entscheidender Unterschied der japanischen Mentalität im Vergleich zu ihren westlichen Konkurrenten: Was wir als Imitation belächeln, ist, wenn ich Japan richtig verstanden habe, für Japaner eine Frage der Rationalität des niemals endenden Lernens. In Japan gibt es keinen dunklen Mythos des Schöpferischen.(88)

Was hier im Zusammenhang mit der Darstellung des wirtschaftlichen Erfolges des Landes positiv dargestellt wird, ließe sich im Hinblick auf die bisher dargestellten Probleme der schulischen Sozialisation ebenso gut als Defizit fassen. Festzuhalten bleibt in jedem Falle eine Differenz: Die Herausbildung einer für die ökonomische Entwicklung des Landes notwendige und durch sie bedingte Bildungselite ist in Japan nicht wie in Deutschland vorrangig gebunden an die Artikulation eigenständiger gedanklicher Leistung.

CH. NAKANE gibt in ihrem Buch "Human relations in Japan", das - vom japanischen Außenministerium herausgegeben - gewissermaßen als offizielle Selbstdarstellung angesehen werden kann,[89] eine Beschreibung des Ringi-Sei ("a kind of consensus system"); Entscheidungen werden nicht durch den Mann an der Spitze als "einsame Ent-

schlüsse" artikuliert, sondern er formuliert lediglich den Konsensus der vor ihm ausgebreiteten Meinungen: es handelt sich um eine Form des Teamworks unter strikter Beibehaltung des Ancienitätsprinzips - die Effektivität des Systems ist nicht primär bestimmt durch die Kreativität Einzelner, insbesondere nicht von der einer Führungspersönlichkeit. CH. NAKANE schreibt:

> One may go so far as to say that if full use is made of this system, the man at the top can be a fool without causing any problem. In fact, it has a bearing on the fact that the seniority system has not led to much inconvenience. In Japan, everyone, even the man who, lacking capability and competence, appears in every respect to be unsuitable to lead others, cherishes an almost abnormal aspiration for a headship; moreover, when such a seemingly unqualified person does, actually, become a head, he manages somehow to do the job. Such phenomena, I believe, proves that a leader's qualifications do not necessarily rest on his ability in the course of his work.(9o)

M. GEIER, G. KESELING u. a. beschreiben den Prozeß der Individualisierung im Hinblick auf den argumentierenden Wissenschaftler als die Verinnerlichung des Schemas des schulischen Diskurses, in dem der Erwerb der "Technik der Wahrheitsfindung" überlagert wird durch das Konkurrenzprinzip. Der Hinweis auf die enorme Bedeutung der Zugangsprüfungen für den sozialen Aufstieg in Japan legt den Gedanken nahe, daß das Konkurrenzprinzip für das dortige Schulwesen womöglich eine noch bedeutendere Rolle spielt,als das in der Bundesrepublik der Fall ist. Tatsächlich stellt die Phase der Zugangsprüfungen nach dem Abschluß der kōtōgakkō - im allgemeinen wird versucht, an mehreren Hochschulen eine Zugangsprüfung zu bestehen - einen totalen Wettbewerb dar, der einen hohen Anteil hat an der Zuweisung der späteren sozialen Aufstiegschancen und deshalb eine enorme psychische Belastung für die jungen Japaner bedeutet. Bei rund 9o Prozent pro Jahrgang erfolgreicher Abgänger von der Sekundarstufe II bedeutet dies andererseits einen im Vergleich zum deutschen System geringeren Konkurrenz-

druck im Rahmen der Sekundarschulausbildung. Insofern ist das moderne japanische Schulsystem auch in dieser Hinsicht eher mit dem US-amerikanischen Highschool-System vergleichbar.

R. BENEDICT widmet in ihrem Buch "The Crysanthemes and the Sword" - patterns in Japanese culture"[91)] eine längere Passage dem unterschiedlichen Verhalten von Japanern und Amerikanern in Konkurrenzsituationen. Sie betont die sehr viel geringere Bereitschaft von Japanern, Konkurrenzsituationen einzugehen, und den negativen Einfluß solcher Bedingungen auf das Leistungsvermögen:

> It is especially important for Americans to recognize that competition in Japan [...] does not have the same degree of socially desirable effects that it does in our own scheme of life. We rely strongly on competition as a'good thing.' Psychological tests show that competition stimulates us to our best work. [...] In Japan, however, their tests show just the opposite. [...] With young men and adults, [...] performance deteriorated with competition. Subjects who had made good progress, reduced their mistakes and gained speed when they were working by themselves, began to make mistakes and were far slower when a competitor was introduced. They did best when they were measuring their improvement against their own record, not when they were measuring themselves against others. The Japanese experimenters rightly analyzed the reason for this poor record in competitive situations. Their subjects, they said, when the project became competitive, became principally interested in the danger that they might be defeated, and the work suffered. They felt the competition so keenly as an aggression that they turned their attention to their relation to the aggressor instead of concentrating on the job in hand. (92)

Es ist deutlich, daß diese Einschätzung unabhängig von dem weiteren Zusammenhang, der zur Diskussion steht, bei der Durchführung von Sprachkursen unmittelbar von großer Wichtigkeit für den Lehrenden ist: er muß sich der heiklen, das Leistungsniveau mindernden

Einstellung von Japanern zu Wettbewerbssituationen bewußt sein. Insbesondere Prüfungen und Tests sollten dort, wo sie unvermeidlich sind, den Lernfortschritt in den Vordergrund stellen, auf jeden Fall sollte der offene Leistungsvergleich - etwa in Form der öffentlichen Verlesung von Prüfungsergebnissen - soweit es möglich ist, vermieden werden.

Insbesondere in der japanischen Grundschule gelten traditionell pädagogische Grundsätze, die den europäischen Betrachter im progressiven Sinne des Wortes modern anmuten. Ziel des Unterrichts ist eine Verbesserung des Kenntnis- und Fertigkeitsstandes ohne Leistungsvergleich und Leistungsdruck. R. BENEDICT schreibt:

> The Japanese have always been inventive in devising ways of avoiding direct competition. Their elementary schools minimize it beyond what Americans would think possible. Their teachers are instructed that each child must be taught to better his own record and that he should not be given opportunities to compare himself with others. In their grade schools they do not even keep any students back to repeat a grade and all children who enter together go through their entire elementary education together. Their report cards grade children in elementary schools on marks for conduct but not on their school work [...]. (93)

Selbstverständlich kommt auch das japanische Schulsystem nicht ohne einen Leistungsvergleich aus. Doch wie für andere Lebensbereiche gilt in Japan für den Schulsektor, daß er nicht primär auf den kontinuierlichen Leistungswettbewerb der Individuen hin angelegt ist: Die von M. GEIER, G. KESELING u. a. beschriebene schulische Wettbewerbssituation als Voraussetzung für das spätere (zum Teil verdeckte) Konkurrenzverhalten des argumentierenden Wissenschaftlers hat in Japan keine direkte Parallele. R. BENEDICT beschreibt die japanische Schulsozialisation gegenüber der von M. GEIER, G. KESE-

LING u. a. aufgestellten These, daß das Schulkind sich "[...] vom Beginn der Einschulung an zunehmend in Konkurrenz zu anderen Kindern versteht"[94] als geradezu in umgekehrter Richtung ablaufenden Prozeß: Während das Vorschulkind sich unbefangen an spielerischen Wettbewerben beteiligt, unterliegt der direkte Wettbewerb insbesondere in den ersten Grundschuljahren traditionell einem pädagogischen Tabu.[95]

Nach R. BENEDICT durchzieht die Tendenz, persönlichen Wettbewerb auszuschalten, das gesamte öffentliche wie private Leben:

> This minimizing of direct competition goes all through Japanese life. An ethic that is based on"on"has small place for competition whereas the American categorical imperative is upon making good in competition with one's fellows. Their whole system of hierarchy with all its detailed rules of class minimizes direct competition. (96)

Bei einer vom privaten Wettbewerb bestimmten Wirtschaftsgesellschaft wird man kaum erwarten können, daß es sich hier um eine realistische Beschreibung der gesamten sozialen Mechanismen in der japanischen Gesellschaft handelt. Tatsächlich bezieht CH. NAKANE scheinbar den genau entgegengesetzten Standpunkt, wenn sie von einem für Japan charakteristischen Übel exzessiven Wettbewerbs spricht.[97] Allerdings macht auch sie deutlich, daß es innerhalb einer Gruppe insbesondere im Wirtschaftsbereich kaum eine Chance zum Aufstieg durch individuelle Leistung gibt,[98] daß für die Zugehörigkeit zu Führungskadern neben dem Lebensalter das Ansehen der besuchten Hochschule maßgeblich ist und Wettbewerbsmechanismen vorwiegend zwischen Gruppen ablaufen:

> In the case of groups, those that are similar in kind and capability become enemies. We can see this, for example, in the relations between companies in the iron industry or in the trading business, between one university and another or one high school and another in the field of education.[...] Moreover, this kind of competition takes on an extremely realistic form, and a rating develops through, and as a result of, such competition.(99)

Japaner vermeiden die direkte argumentative Konfrontation. Dies kommt zum Beispiel in der sprachlichen Eigenart zum Ausdruck, der Rede durch ein unscharfes Markieren des Satzendes, der Bildung unvollständiger Sätze oder durch das Hinzufügen von die Aussage selbst in Zweifel ziehenden Floskeln ihre logische Eindeutigkeit zu nehmen. K. EZAWA schreibt:

> Es gilt sogar als unfeine Sprechweise, den Satzeinschnitt eindeutig zu markieren (kirikōjō), während ein regelmäßiges Verschleifen des Satzendes - durch Verwendung der Konjunktion ga bzw. ke (re) do (aber) am Satzende zum üblichen Stil der persönlichen Unterhaltung gehört. (100)

Insbesondere im privaten Bereich hat die ständige Bereitschaft des westlichen Besuchers zu wissenschaftlichen Argumentationen für den japanischen Wissenschaftler nahezu peinlich eifernde Züge. CH. NAKANE schreibt:

> For the Japanese, logic exists in books and lectures, the scholar's study and the lawyer's work; it does not belong to the salon and the coffee shop or the dining table and the banquet. If someone brings logic to such an occasion, the topic will be dropped as being argumentative, and this type of person will be shunned. Dr. Tomonaga, who received the Nobel Prize the other year, has made the following comment: 'Even when we were having a meal or enjoying a drink, the foreign physicist would immediately get into a discussion on physics; he would take out a pencil and a piece of paper, and jot down expressions. He would act as though he were possessed of something, and I found it very hard to keep up with him.'(101)

CH. NAKANE erklärt die sehr viel geringere nervöse Belastung, der Japaner ausgesetzt sind, mit der Fähigkeit, als Individuen aus dem Zusammenhang logischer Zwänge herauszutreten; sie sieht in gesellschaftlichen Bereichen, die dies gestatten, eine eindeutige Präferenz für Emotionales gegenüber einem logisch-argumentierenden Verhalten. Die Autorin sieht in dieser Disposition den entscheidenden Unterschied zu anderen Kulturen; zugleich glaubt sie hierin die entscheidende Kommunika-

tionsbarriere zu anderen Völkern zu erblicken. Sie beendet ihr Buch mit dem Satz:

> I believe it is, in fact, in this aera, where emotion takes preference over logic and has an important social function that we can locate the reason why the Japonese, their society and their culture have qualities that are difficult for foreigners to unterstand, and why they suffer from a lack of power of an international communication. (1o2)

CH. NAKANEs Einschätzung verweist positiv auf die größere Entlastung durch den sozialen und kulturellen Zusammenhang, die dem japanischen Individuum auch in sprachlicher Hinsicht zuteil wird: der gebildete Japaner ist nicht darauf angelegt, Probleme auf eigene Faust in ständiger Konkurrenz mit anderen zu formulieren und Lösungsvorschläge zu unterbreiten. Die ideale Eigenschaft des wissenschaftlich gebildeten Deutschen, die neuerdings als Lernziel für den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Begriff "Diskurstüchtigkeit" umschrieben wird,[1o3] steht er ferner als Mitglieder anderer Nationen. Er hat Hemmungen, sich auf diesen Diskurs oder, wie K. JASPERS das Streitgespräch zur Wahrheitsfindung aus einem anderen Zusammenhang heraus euphorisch benennt - "den liebenden Kampf zwischen den Nächsten"[1o4] einzulassen, da für den Japaner, der in einen solchen Gesprächszusammenhang gerät, die antagonistischen, die Individualität belastenden Momente schwerer wiegen als die behauptete kooperative Zielsetzung.

## 6.5. Didaktische Konsequenzen

Eine wichtige Rolle für den erfolgreichen Erwerb des Deutschen als Kommunikationsmedium durch Japaner spielt die Sensibilität des Sprachlehrers gegenüber den imponderablen Hemmungen japanischer Studenten, sich auf einen sprachlichen Wettbewerb einzulassen. Teil dieser Sensibilität ist die Einsicht, daß sich mit dieser Zurück-

haltung nicht nur eine spezifische Schwäche der japanischen Deutschlernenden spiegelt, sondern daß sie auch einen Teil der persönlichen Integrität des gebildeten Japaners ausmacht. Ein japanischer Konzertmeister aus Bonn kennzeichnet diesen wichtigen Unterschied in der Einstellung zum gesprochenen Wort folgendermaßen:

> Wir Japaner sagen nicht immer alles, was wir denken; denn wir sind daran gewöhnt, auch zu verstehen, was nur gedacht und nicht direkt ausgesprochen wird. Hier aber muß man alle seine Gedanken in Worte fassen, sonst wird man nicht verstanden. Bei den Deutschen ist das gesprochene Wort das wichtigste Medium der Verständigung.

Aus dieser Haltung spricht ein wichtiges Grundmotiv der Einstellung von Japanern gegenüber Europa, insbesondere gegenüber Deutschland: die Betonung der Andersartigkeit der eigenen Kultur, ihrer größeren Sensibilität und von daher einer teilweisen Überlegenheit der eigenen Tradition, die sich nirgends so deutlich wie im Sprachlichen offenbart. Doch ist dies nur ein Motiv unter mehreren. Ein zweites offenbart sich bei einem Blick in die vielen deutschen Sprachbücher, die sich auf dem japanischen Markt befinden: diese reproduzieren ein romantisierendes, unaufgeklärtes Verhältnis zu Deutschland. Unterstützt wird diese Tendenz durch die fehlende kommunikative Relevanz des Deutschen in Japan.

Doch der gängige Ausdruck vom 'Deutschen als dem Latein des fernen Ostens', der vordergründig auf die Wirklichkeitsferne des DU in Japan gemünzt ist[106], enthält noch eine zweite, ernstbaftere Dimension: wie das Lateinische in den europäischen Ländern ist Deutsch in Japan vorrangig Bildungssprache. Und wie das Latein der deutschen Schulstuben immerhin noch einen schwachen

Abglanz des humanistischen Bildungsideals widerspiegelt als dem Bedürfnis, die eigene geistige Identität durch ein Verständnis der Anfänge zu gewinnen, so deutet das ganz ungewöhnliche Interesse für die deutsche (faktisch "tote")Sprache in Japan auf ein ganz ähnliches Bedürfnis. Insofern wird man das Studium japanischer Studenten in der Bundesrepublik vorrangig als Bildungsaufenthalt verstehen.

Für den Sprachunterricht ergeben sich daraus zwei Konsequenzen. Der Unterrichtende kann von einem Bildungsbedürfnis des japanischen Studenten ausgehen, von einem Interesse, das über den bloßen Willen zur Herstellung einer allgemeinen und fachsprachlichen Kommunikationstüchtigkeit hinausgeht. Zum zweiten muß der Unterrichtende mit dem 'romantischen Vorurteil' rechnen, dem Vorurteil nämlich, daß sich die Probleme des modernen kapitalistischen Industriestaates, für die die klassische japanische Denk- und Kulturtradition wohl ein inneres Refugium, aber keinen Erklärungszusammenhang bereithält, sich durch den direkten Kontakt mit dem geistigen Ursprung, den der japanische Student mit einigem Recht in der europäischen Universität vermutet, klären. Diesem Vorurteil wird der Sprachunterricht - falls überhaupt der Studienaufenthalt dies vermag - kaum entsprechen können. Aber der Sprachunterricht wird u. U. den 'romantischen Umschlag' verhindern können, daß nämlich als Konsequenz auf die nahezu notwendige Fremdheitserfahrung statt eines erhofften Bildungserlebnisses der Rückzug in die Isolation erfolgt. Neben einer sorgfältigen fachsprachigen Propädeutik, die die Hospitation in Lehrveranstaltungen einschließt, wird ein aufklärender Sprachunterricht auf das Verständnis der Genese von Kommunikationsstrukturen abheben. Trifft die eingangs wiedergegebene Auffassung zu, daß das pragmatische Verhalten des argumentierenden Wissenschaftlers in wesentlichen Teilen aus der schuli-

schen Kommunikationsstruktur heraus verstehbar wird, so wäre die Einbeziehung von Texten wichtig, die diese Struktur abbilden. Abgesehen von diesen thematischen Vorschlägen ist es der Grundsatz der 'aufgeklärten Einsprachigkeit' selbst, nämlich die vorurteilsfreie Berücksichtigung des heimatlichen Sprach- und Kulturzusammenhangs sowie die kritische, auf die Durchschaubarkeit von Konflikten hin angelegte textliche Repräsentation der Zielsprache, die dem 'romantischen Vorurteil' rational entgegentritt und so die Voraussetzung für die Einlösung des darin aufgehobenen Bildungsanspruchs schafft.

Anmerkungen

Einleitung

1) M. Hellinger (1977), Kontrastive Grammatik Deutsch/ Englisch, S. 1.

2) ebda., S. 2.

3) Vgl. "Thesen über die theoretischen Grundlagen einer wissenschaftlichen Grammatik", in: Studia Grammatica I (1962), S. 16.
Für die Bezugnahme auf die "Thesen" der "Studia Grammatica" in diesem Zusammenhang sprechen drei Gründe: Einmal stellen die in dieser Reihe erschienenen Arbeiten einen ersten umfassenden Versuch dar, "eine deutsche Grammatik nach dem Vorbild Chomskys zu schaffen" (Helbig 1971, Geschichte der neueren Sprachwissenschaft, S. 325). Zweitens zeichnet die "Thesen" hinsichtlich der darin formulierten erkenntnistheoretischen Grundannahmen ein großes Maß an Explizität aus. Schließlich markiert die dort wiedergegebene Auffassung eine mittlere Position gegenüber dem klassischen taxonomischen Strukturalismus einerseits und den fortgeschritteneren Grammatiktheorien, die durch Ausweitung des semantischen und Einbeziehung des pragmatischen Aspekts charakterisiert sind, auf der anderen Seite.

4) "Thesen ..." (1962), S. 15.

5) Vgl. Funkkolleg Sprache(1972), 9. und 1o. Begleitbrief.

6) G. Stickel (1976), Voraussetzungen und Ziele einer kontrastiven Untersuchung des Deutschen und Japanischen, S. 6 f.

7) Studia Grammatica I (1962), Vorwort, S. 5 f.

8) Vgl. D. Eggers/ A. Palzer (1975), von 'Deutsch für Ausländer' zu 'Deutsch als Fremdsprache'.

9) Zielsprache Deutsch, 1/197o, S. 1.

1o) Vgl. J. Meyer-Ingwersen, u. a. (1977), Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik, S. 124 ff.

11) Vgl. W. Stölting (1975), Argumente für einen Deutschunterricht auf zweisprachiger Grundlage; A.-K. Menk (1975), Didaktische Überlegungen zum Sprachunterricht für ausländische Kinder.

12) Vgl. W. Butzkamm (1973), Aufgeklärte Einsprachigkeit.

13) Vgl. K. Ezawa (1975), Das Problem der allgemeinen Lernschwierigkeiten japanischer Deutschlernender, und:
G. Haasch (1976), Deutsch als Fremdsprache und die Problematik des Deutschunterrichts in Japan.

14) P. Crome (1977), Die Leute von Disseldorufu sind gar nicht so kulturverbunden, in: Frankfurter Rundschau vom 26. 9. 1977.

15) Vgl. Duden, Ausg. 1959, S. 434.

16) P. Hartmann (1952), Einige Grundzüge des japanischen Sprachbaues, S. 87.

17) Die Unterscheidung einer syntaktisch-grammatischen und einer logisch-grammatischen Sprachebene bezieht sich auf die Sprachtheorie Panfilows. Vgl.W.Z . Panfilow (1974), Wechselbeziehungen zwischen Sprache und Denken.

18) T. Kaneko (1976), Kontrastive Analyse des japanischen und deutschen Passivs, S. 253 f.

19) ebda., S. 253

2o) G. Stickel (1976), S. 6.

21) K. Ezawa (1975), S. 274.

22) Vgl. die Diskussion der Sapir-Whorf-Hypothese bei Oevermann: U. Oevermann (1974), Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf kognitive Prozesse, S. 32o f.

23) Vgl. hierzu J. Derrida (1974), Grammatologie, insbesondere die Auseinandersetzung mit de Saussure im 2. Kapitel (Linguistik und Grammatologie), S. 49 ff.

24) Vgl. J. Derrida (1974), S. 153; "Schrift" ist in diesem Zusammenhang in einem umfassenden Sinn gemeint und bezieht insbesondere das logographische System ein.

25) ebda., S. 52.

26) ebda., S. 59.

2.) Vergleich auf der phonologischen Sprachebene

1) Vgl. F. A. Neyer (1967), A Contrastive Phonology of Japanese and German, S. 41-54.

2) ebda., S. 2-4.
Die in eckigen Klammern wiedergegebenen allophonen Realisierungen stellen lediglich Annäherungswerte dar; dies gilt insbesondere für die Allophone des Phonems /h/, die nach dem deutschen Lautsystem interpretiert sind. Umgekehrt finden die aufgeführten Allophone eine entsprechende Verwendung bei der Wiedergabe von Fremdwörtern aus den europäischen Sprachen.
Vgl. hierzu Mc Cawley (1968), The Phonological Component of a Grammar of Japanese, S. 88.
Zur phonetischen Realisierung vgl. G. Wenck (1954), Japanische Phonetik.

3) F. A. Neyer (1967), S. 2-4.

4) Zur Definition und Bedeutung der Phrasierungsgrenze vgl. 2.2.

5) Das Phonem /ə/ erscheint nur in unakzentuierter Position; es ist zugleich der häufigste Vokal (vgl. P. Delattre 1965, Comparing the Phonetic Features of English, French, German, and Spanish, S. 62; F. A. Neyer (1967), S. 6o.

6) "We may say, that diphtongs have only one distinctive feature of their own: gliding" (F. A. Neyer 1967, S. 33).

7) Die Unterschiede der Silbenstruktur werden hier lediglich im Hinblick auf die segmentalen Einheiten wiedergegeben. Die besondere Schwierigkeit bei dem Vergleich der prosodischen Einheiten im Japanischen und Deutschen liegt aber bereits in der Festlegung, ob es sich im Japanischen im Sinne der Unterscheidung N. S. Trubetzkoys (1939, Grundzüge der Phonologie) um eine silbenzählende oder eine morenzählende Sprache handelt. Mc Cawley kommt zu dem Ergebnis, daß hinsichtlich der Akzentregeln sowohl More als auch Silbe relevant sind und klassifiziert das Japanische als "mora-counting syllable language" (Mc Cawley 1968, S. 134). Entsprechend der japanischen Regel, nach der ein Wort wie "ippon" aus zwei Silben (ip-pon), aber vier Moren besteht (i-p-po-n) (Mc Cawley 1968, S. 58) tendieren Japaner zur Übertragung des Merkmals "Dauer" auf die deutsche Silbenstruktur und mißverstehen insbesondere die phonologische Bedeutung der (orthographischen) Konsonantengemination.

8) Vgl. die von R. Schulte-Pelkum aufgeführten Fehlerbeispiele (R. Schulte-Pelkum 1976, Inter-

9) Die Begriffe "Unterdifferenzierung" (under-differenciation) und "Überdifferenzierung" (over-differenciation) wurden von U. Weinreich zur Erklärung phonischer Interferenzfehler eingeführt (U. Weinreich 1965, On the Description of phonic Interference, S. 13o); für den segmentalen Bereich stellt die Unterdifferenzierung das grundlegende Fehlerphänomen dar. Auch der komplementäre Begriff der Substitution kann in der Mehrzahl der Fälle als Sonderform der Unterdifferenzierung aufgefaßt werden, da hier die Unterdifferenzierung entweder durch einen "ähnlichen" Laut des muttersprachlichen Systems kompensiert wird, oder aber nach den Verteilungsregeln des muttersprachlichen Systems verfahren wird (vgl. M. Hellinger 1976, Kontrastive Grammatik Deutsch/Englisch, S. 13). Im letzten Fall kommt es hinsichtlich der Verwendung segmentaler Einheiten auch zu einer "Überdifferenzierung", etwa bei stimmhafter Aussprache auslautender Konsonanten im Deutschen. Allerdings ist zu beachten, daß in diesen Fällen die "Überdifferenzierung" nicht durch eine größere Anzahl muttersprachlicher Elemente, sondern durch die Nichtbeachtung einer Redundanzregel der Zielsprache verursacht wird.

1o) Mc Cawley (1968, S. 62-72) unterscheidet drei Strata des japanischen Vokabulars mit jeweils weitergehender Redundanz: 1. Fremdwörter (vor allem aus europäischen Sprachen), 2. Sino-japanische Wörter und Onomatopoeia, 3. einheimische Wörter. Im Hinblick auf die Interferenzproblematik genügt die Bezugnahme auf das erste Stratum, da angenommen werden kann, daß entsprechend der Anpassung der japanischen Silbenschrift die weitergehenden Restriktionen des 2. und 3. Stra-

tums für die Interpretation des fremdsprachigen Lautsystems keine Rolle spielen.

11) Vgl. R. Schulte-Pelkum (1976), S. 77.

12) F. A. Neyer (1967), S. 6o.

13) Dagegen gibt dieser Fehler einen wichtigen Hinweis auf die Assimilierungsregeln des Japanischen, vgl. J. Mc Cawley (1968), S. 84 f. u. 126. Zur Interpretation dieses Fehlers: Mc Cawley nennt als Regel: "The 'mora nasal' becomes a nasalized continuation of the preceding vowel if it is followed by word boundary or a glide (N. B.: 'glide' includes /ʔ/)" (J. Mc Cawley 1968, S. 126). /ʔ/ wird beschrieben als "glottal constriction", die im Japanischen den meisten Vokalen im Moren-Anlaut vorausgeht (ebda., S. 67). Weitere Regeln (ebda., S. 77/78) legen es nahe, daß /h/ im Wortinlaut eliminiert bzw. als /ʔ/ uminterpretiert wird und die Lautfolge damit der o. a. Nasalierungsregel unterliegt. Bei der phonetischen Korrektur sollte man deshalb von der fakultativen Eliminierung von /h/ ausgehen und /banof/ als Aussprachemuster wählen.

14) R. Schulte-Pelkum (1976) führt als Beispiel für die Tendenz zur Vokalharmonie an: garasu- Glas; girisia - Griechenland; bahha - Bach; kiristo - Christ. Das Beispiel "bahha" ist insofern irreführend, als das auslautende /a) hier durch die auf S. 22 aufgeführten allophonen Realisierungen des Phonems /h/ motiviert ist. Im übrigen sind für die marginale Tendenz zur Vokalharmonie weitere historische Faktoren verantwortlich - R. Schulte-Pelkum betont deshalb zu Recht, "... daß man nur mit Einschränkung von Vokalharmonie sprechen kann" (ebda., S. 78).

15) "German /ç x/ are palatal and velar fricatives, respectively. They function by and large, like positional allophones of one phoneme. Only in some marginal instances do they contrast and force us, to posit two distinct phonemes (Neyer 1967, S. 45). Moulton kommentiert den Gegensatz von tauchen und Tauchen folgendermassen: "How should we account for this discrepancy? One solution would be to say that a minimal pair such as /tauçen/ Tauchen and /tauxen/ tauchen proves, that /ç/ and /x/ are seperate, contrasting phonemes, even though they are usually in complementary distribution. Another solution would be to say that the phones [ç] and [x] are allophones of a single phoneme and the occurence of [ç] initially in the diminative suffix -chen is comparable to its occurence initially in the word "China": in both cases the phoneme stands in initial position and hence the allophone [ç] is used in both cases rather than the allophone [x] " (W. G. Moulton 1963, The Sounds of English and German, S. 22). Zweifellos ist die zweite Lösung angemessener: offenbar unterscheiden sich die beiden Wörter hinsichtlich der Morphemgrenze (Tau-chen vers. tauch-en) und die Assimilationsregel operiert nicht über die Morphemgrenze hinweg. Das Beispiel verdeutlicht, daß die konventionelle Orthographie auch im Deutschen vielfach einen angemesseneren und didaktisch plausibleren Erklärungsansatz bietet als die phonetische Transkription; M. Halle und N. Chomsky haben dies für das Englische eindrucksvoll belegt. (Vgl. M. Halle und N. Chomsky 1967, The Sound Pattern of English).

16) Vgl. R. Schulte-Pelkum (1976), S. 75; vgl. auch Anm. 9).

17) Zuerst erschienen in Uppsala Universitets Årsskrift 1942.

18) R. Jakobson (1969), Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze, S. 49 f.

19) ebda., S. 5o f.

2o) ebda., S. 13o.

21) ebda., S. 77.

22) ebda., S. 81.

23) ebda.,

24) R. Lado (1971), Testen im Sprachunterricht, S. 57 f.

25) R. Schulte-Pelkum (1976), S. 78.

26) ebda., S. 8o.

27) Neyer beschränkt sich in einer 1971 auf deutsch erschienenen Darstellung auf die segmentalen Phoneme, vgl.: F. A. Neyer (1971), Die segmentalen Phoneme des Deutschen und Japanischen in kontrastiver Betrachtung.

28) Vgl. Studia Grammatica VII (1966), Untersuchungen über Akzent und Intonation im Deutschen.
Bei den folgenden Ausführungen bin ich Michiko Takizawa, derzeit Dozentin an der Universität Hiroshima, für Ratschläge und Hinweise zu Dank verpflichtet, weiter dafür, daß sie sich gemeinsam mit Germanistik-Studenten der Hokkaido-Universität als Informantin zur Verfügung gestellt hat.

29) A. V. Isačenko und H.-J. Schädlich (1966), Untersuchungen über die deutsche Satzintonation.

3o) E. H. Jorden (1955), The Syntax of Modern Colloquial Japanese, S. 27.

31) S. Yotsukura (1967), The Japanese Tone and Intonation System.

32) Vgl. ebda., S. 89.

33) Vgl. F. A. Neyer (1967), S. 19; S. Yotsukura (1967), S. 89.

34) Vgl. S. Yotsukura (1967), S. 96.

35) M. Bierwisch (1966), Regeln für die Intonation deutscher Sätze.

36) M. Ramportl (1957), Zum vergleichenden Studium der Satzphonetik, S. 355 f.

37) Vgl. M. Bierwisch (1966), S. 164.

38) ebda., S. 169-171.

39) ebda., S. 171.

4o) ebda.

41) "In this analysis of the accentual systems of Japanese and German the basic conflict is pitch versus stress, or in other words, the vertical dimension and the strong-weak dimension." F. A. Neyer (1967), S. 65.
Zur phonetischen Realisierung des Tonhöhenakzents im Japanischen vgl. G. Wenck(1954),S. 123.

42) F. A. Neyer (1967), S. 65.

43) ebda., S. 19.

44) R. Schulte-Pelkum (1976), S. 79.

45) Vgl. M. Bierwisch (1966), S. 126.

46) Vgl. die Einbeziehung graphischer Hilfsmittel in dem Übungsbuch von E. Stock und Ch. Zacharias (1971), Deutsche Satzintonation.

3. Vergleich syntaktischer Strukturen

1) Es handelt sich um Material unterschiedlicher Herkunft, u. a.Hausarbeiten von Germanistikstudenten, Aufsätzen in der Zeitschrift eines studentischen Sprachvereins in Sapporo, Textwiedergaben im Rahmen des Sprachunterrichts in Japan.

2) R. Schulte-Pelkum (1976), Interferenzfehler bei deutschsprechenden Japanern.

3) Vgl. G. Helbig/ J. Buscha (1972), Deutsche Grammatik, S. 368.

4) Vgl. R. Schulte-Pelkum (1976), S. 92 f.

5) S. Zaima (1976), Kontrastive Überlegungen zu den nominalen und sententiellen Attributen von japanischen und deutschen Nominalphrasen, S. 167.

6) ebda., S. 169; **"Genitiv" hier wie bei S. Zaima aus deutscher Sicht.**

7) ebda., S. 171.

8) ebda., S. 174.

9) ebda., S. 188

1o) R. Schulte-Pelkum (1976), S. 99.

11) Hinsichtlich der Entsprechung von deutschem attributiven Relativsatz und japanischem Attribut vgl. S. Zaima (1976), S. 212.

12) M. Bierwisch (1963), Grammatik des deutschen Verbs, S. 34.

13) G. Helbig/ J. Buscha (1972), S. 5o6.

14) M. Bierwisch schreibt: "Läßt man die [...] Problematik der Artikelform und der Pronomina beiseite, so gilt im allgemeinen, daß im Satz ohne kontrastive Hervorhebung die Satzglieder um so näher am Satzende stehen, je enger sie zum Verb gehören (1965, S. 35). Dagegen G. Helbig und J. Buscha: "Das Prinzip der syntaktischen Verbnähe äußert sich in einer generellen Regel, die besagt, daß die dem finiten Verb enger verbundenen, in syntaktischer Hinsicht näherstehenden Glieder sich im Hauptsatz (HS) stellungsmäßig weiter vom Verb entfernt befinden (syntaktische Verbnähe - topologische Verbferne)." (1972, S. 5o2).

15) "Eine besondere Rolle innerhalb der nicht verbalen Elemente spielen die Negation und die Affirmationspartikel [...]. Wenn sie zum ganzen Satz gehören [...], dann haben sie einen festen Platz vor dem Glied, das am engsten zum Verb gehört [...]". (M. Bierwisch 1963, S. 36).

16) Vgl. im einzelnen unter 3.4.3.

17) Vgl. 3.4.4.

18) Muster: Er gibt dem Jungen das Buch
Er gibt es ihm
Vgl. G. Helbig/ J. Buscha (1972), S. 5o3 f.

19) Vgl. 3.4.2.

2o) Muster: Er erinnert den Freund an das Buch.
Vgl. G. Helbig/J. Buscha (1972), S. 5o3 f.

21) Hinsichtlich der Unterscheidung von reinem Kasus und Präpositionalkasus sind es morphologische Bedingungen, die die Wortstellungbeeinflussen; die Abgrenzung zu den Adverbialbestimmungen betrifft dagegen syntaktische Bedingungen (vgl. G. Helbig/ J. Buscha 1972 , S. 5o2).

22) Muster: Er gibt das Bild einem Freund.
Er gibt dem Freund ein Bild.

23) vgl. 3.4.4.

24) vgl. G. Helbig / J. Buscha (1972), S. 498 ff.

25) ebda., S. 501

26) ebda., Muster: "Er ist gekommen in ein seltsames Land".

27) ebda., S. 506

28) vgl. 3.4.3.

29) S. Zaima (1976), S. 210

30) Der Terminus "logiko-grammatischer Konflikt" bezieht sich auf die Unterscheidung einer syntaktisch-grammatischen und einer logisch-grammatischen Sprachebene bei W. Z. Panfilow (1974), Wechselbeziehungen zwischen Sprache und Denken.

31) vgl. P. Hartmann (1952), Einige Grundzüge des japanischen Sprachbaues, S. 30.

32) vgl. die Darstellung bei W. Luther (1970), Sprachphilosophie als Grundwissenschaft, S. 186 ff.

33) P. Hartmann (1952), S. 30.

34) Duden (1959), Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, S. 434.

35) W. Segeth (1969) Subjektsbegriff, in: Philosophisches Wörterbuch, S. 1052.

36) G. Helbig (1971), Geschichte der neueren Sprachwissenschaft, S. 59.

37) vgl. 5.2.2.3.

38) vgl. das Beispiel auf S. 135.

39) T. Sengoku (1976), Zur internen Struktur der Satzbasis als Kernproposition im Deutschen und Japanischen, S. 152.

40) ebda., S. 150

41) G. Helbig (1971), S. 59

42) W. Segeth (1969), S. 1052

43) Zur logischen Struktur der ga-wa Opposition im Japanischen vgl. S.-Y. Kuroda (1965), Generative Grammatical Studies in the Japanese Language, unpublished ph. D. Thesis, M.I.T.

44) L.S. Wygotski (1971), Denken und Sprechen, S. 305

45) ebda.

46) B. L. Whorf (1965), Sprache, Denken, Wirklichkeit, S. 67

47) "So hat der Satz neben seiner syntaktischen Gliederung noch eine besondere Ebene, die durch die aktuelle Gliederung bestimmt ist. Da auf dieser Ebene des Satzes die Subjekt-Prädikat-Struktur des entsprechenden Gedankens mit besonderen sprachlichen Mitteln ausgedrückt wird, muß man zur Unterscheidung von der syntaktischen Ebene diese Ebene als die logisch-grammatische Ebene bestimmen und das logische Subjekt und Prädikat als logisch-grammatisches Subjekt und Prädikat." (W.Z. Panfilow, 1974, S. 176).

48) vgl. T. Kaneko (1976), kontrastive Analyse des japanischen und des deutschen Passivs.

4. Rolle der Schrift im Zusammenhang mit Besonderheiten der lexikalisch-begrifflichen Systeme

1) Vgl. E. Mans (1976), Lernziel 'kommunikative Kompetenz'.

2) J. Strauss (1975), Kontrastive Lexik, S. 222.

3) F. Closset (1971), Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts, S. 15.

4) H. Marchand (1960), The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation.

5) ebda., S. 1

6) ebda., S. 9

7) W. Motsch (1962), Zur Stellung der 'Wortbildung' in einem formalen Sprachmodell, S. 32.

8) H. Marchand (1960), S. 8

9) W. Motsch (1962), S. 33

10) ebda.

11) vgl. R. Lado (1971), Moderner Sprachunterricht, S. 145.

12) ebda., S. 50 ff.

13) vgl. Foreign Service Institut (1961), German, Basic Course, S. III.

14) The Linguistic Society of America (1944), Spoken Turkish, S. III f.

15) E. H. Jorden (1963), Beginning Japanese.

16) ebda., S. III.

17) ebda., S. XVIf.

18) ebda., S. XV.

19) Vgl. die Diskussion dieses Aspekts bei A. Vielau (1976), Audiolinguales oder bewußtes Lernen, S. 197.

2o) L. S. Wygotski (1971), Denken und Sprechen, S. 223 ff.

21) F. de Saussure (1967), Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, S. 28.
Dagegen Wygotski: "Die schriftliche Sprache ist [...] keine einfache Übersetzung der mündlichen Sprache in Schriftzeichen, und das Erlernen der schriftlichen Sprache ist auch nicht einfach eine Aneignung der Technik des Schreibens [...]. Die schriftliche Sprache ist eine besondere sprachliche Funktion, die sich in Aufbau und Funktion von der mündlichen Sprache nicht weniger unterscheidet als die innere Sprache von der äußeren." (1971, S. 224).

22) Vgl. hierzu K. Martens/ W. Giese (1977), Schriftsprachenerwerb und intellektuelle Entwicklung von Kindern.

23) L. S. Wygotski (1971), S. 26o.

24) O. Jesperson (1958), The philosophy of Grammar, S. 17.

25) J. Derrida schreibt: "In Wahrheit aber fehlt den sogenannten 'schriftlosen Völkern' immer nur ein ganz bestimmter Schrifttypus. Diesem oder jenem

Konsignationsverfahren die Bezeichnung Schrift vorzuenthalten, ist kennzeichnend für den "Ethnozentrismus", der am ausgeprägtesten die vorwissenschaftliche Sicht des Menschen bestimmt [...]", (1974, Grammatologie, S. 148).

26) J. Piaget schreibt im Hinblick auf die Erforschung der Entwicklung des Zahlenbegriffs: "Jetzt heißt es [...] zu den formalen Mechanismen des Verstandes selbst zu gelangen und somit zu untersuchen, wie die sensu-motorischen Schemata der geistigen Assimilierung sich zu einem System von Denkoperationen zusammenfügen. Dabei genügt es nicht, nur die sprachlichen Äußerungen des Kindes zu analysieren, sondern es handelt sich darum zu beobachten, wie sich das Geflecht der Operationen aus der praktischen Tätigkeit heraus entwickelt. (J. Piaget, A. Szeminska, 1972, Die Entwicklung des Zahlbegriffs beim Kind, S. 9).

27) R. Schulte-Pelkum (1976), Interferenzfehler bei deutschsprechenden Japanern, S. 8o ff.

28) F. de Saussure (1967), Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, S. 19.

29) T. Suzuki (1963), A Semantic Analysis of Present-Day Japanese.

3o) ebda., S. 3.

31) A. Fröschle-Firnmann (1956), Der geistige Umbruch Japans in seiner Auswirkung auf die Sprachreform, S. 33 f.

32) R. Lado (1971), S. 8o f.

33) G. Stickel (1976), Voraussetzungen und Ziele einer kontrastiven Untersuchung des Deutschen und Japanischen, S. 14.

34) L. Bloomfield (1933), S. 21, zitiert nach:
T. Suzuki (1963), S.1.

35) T. Suzuki (1963), S. 3.

36) ebda., Preface.
Ebenso selbstverständlich wie im Sinne des angeführten Suzuki-Zitats die chinesischen Schriftzeichen für das japanische Sprachbewußtsein einen integrierten Bestandteil der eigenen Sprache darstellen, ist es für westliche, am Strukturalismus orientierte Darstellungen selbstverständlich, einen solchen essentiellen Zusammenhang in Abrede zu stellen bzw. ihn zu ignorieren (vgl. die angeführten Zitate). Für J. Derrida ist der "graphische Phonetismus" Ausdruck der Linearisierung nicht nur in der Betrachtung der Schrift, sondern "Verdrängung des mehrdimensionalen symbolischen Denkens" (1974,S.153). schlechthin. Während J. Derrida einen umfassenden kulturgeschichtlichen Zusammenhang im Auge hat, stellen für die engere Problematik der Bewertung des logographischen Systems in der deutschen Kulturgeschichte die Positionen von G. W. Leibniz einerseits und W. v. Humboldt und G.W.F. Hegel eindrucksvolle Belege dar. Leibniz hat sich in seinen Briefen sehr eingehend mit den epistomologischen Implikationen des chinesischen Schriftsystems auseinandergesetzt (vgl. hierzu: R. F. Merkel, 1952, Leibniz und China). Leibniz hat den begrifflichen Charakter der chinesischen Schriftzeichen erkannt und sah in ihnen die Möglichkeit einer "universellogischen Charakteristik der Wissenschaften", die "zur normativen Grundlage ihrer einzelnen Gebiete werden könnte" (R. F. Merkel, 1952, S. 2o). Vgl. auch: J. Derrida (1974), S. 141.
Demgegenüber versucht W. v. Humboldt nachzuweisen, daß die Verwendung der Lautschrift im Vergleich zu

anderen Schriftsystemen mit einer höheren Entwicklung des Sprachbaus korrespondiert: "Wenn die Chinesen beharrlich die ihnen seit so langer Zeit bekannten Alphabete der Europäer zurückstossen, so liegt dies, meines Erachtens, bei weitem nicht bloss in ihrer An-hänglichkeit am Hergebrachten, und ihrer Abneigung gegen das Fremde, sondern viel mehr darin, dass, nach dem Mass ihrer Sprachanlagen, und nach dem Bau ihrer Sprache, noch gar nicht das innere Bedürfniss nach einer Buchstabenschrift in ihnen erwacht ist. Wäre dies nicht der Fall, so würden sie durch ihre eigene, ihnen in hohem Grade beiwohnende Erfindsamkeit, und durch ihre Schriftzeichen selbst dahin gekommen seyn, nicht bloss, wie sie jetzt thun, Lautzeichen als Nebenhülfe zu gebrauchen, sondern ein wahres, vollständiges und reines Alphabet zu bilden. (W. v. Humboldt, Werke, Bd V, Über die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau, S. 107 f.)

Mit größerer Schärfe und in direkter Entgegensetzung zu G. W. Leibniz argumentiert G. W. F. Hegel für die Höherwertigkeit der Lautschrift: "Schon die Art der S c h r i f t s p r a c h e ist ein großes Hinderniß für die Ausbildung der Wissenschaften; oder vielmehr umgekehrt, weil das wahre wissenschaftliche Interesse nicht vorhanden ist, so haben die Chinesen kein besseres Instrument für die Darstellung und Mittheilung des Gedankens. Bekanntlich haben sie neben der Tonsprache eine solche Schriftsprache, welche nicht wie bei uns die einzelnen Töne bezeichnet, nicht die gesprochenen Worte vor das Auge hinstellt, sondern die Vorstellungen selbst durch Zeichen. Dieß scheint nun zunächst ein großer Vorzug zu seyn und hat vielen großen Männern, unter Anderen auch Leibniz, imponirt; es ist aber gerade das Gegentheil von einem

über die Philosophie der Geschichte, S. 186 f.) und an anderer Stelle: "Nur dem Statarischen der chinesischen Geistesbildung ist die hieroglyphische Schriftsprache dieses Volkes angemessen; diese Art von Schriftsprache kann ohnehin nur der Antheil des geringern Theils eines Volkes seyn, der sich in ausschließendem Besitze geistiger Cultur hält. - Die Ausbildung der Tonsprache hängt aufs genaueste mit der Gewohnheit der Buchstabenschrift zusammen, durch welche die Tonsprache allein die Bestimmtheit und Reinheit ihrer Articulation gewinnt. Die Unvollkommenheit der chinesischen Tonsprache ist bekannt; eine Menge ihrer Worte hat mehrere ganz verschiedene Bedeutungen - selbst bis auf zehn, ja zwanzig, - so daß im Sprechen der Unterschied blos durch die Betonung, Intensität, leiseres Sprechen oder Schreien bemerklich gemacht wird. Europäer, welche anfangen, chinesisch zu sprechen, fallen, ehe sie sich diese absurden Feinheiten der Accentuation zu eigen gemacht haben, in die lächerlichsten Mißverständnisse. Die Vollkommenheit besteht hier in dem Gegentheil vom dem parler sans accent, was mit Recht in Europa für ein gebildetes Sprechen gefordert wird. Es fehlt um der hieroglyphischen Schriftsprache willen der chinesischen Tonsprache an der objectiven Bestimmtheit, welche in der Articulation durch die Buchstabenschrift gewonnen wird.

Die Buchstabenschrift ist an und für sich die intelligentere; in ihr ist das W o r t , die der Intelligenz eigenthümliche würdigste Art der Aeußerung ihrer Vorstellungen, zum Bewußtseyn gebracht, zum Gegenstande der Reflexion gemacht. (G.W.F. Hegel, Werke, Bd 1o, Philosophie des Geistes, S. 349.)

W. v. Humboldt und G.W.F. Hegel sind für den deutschen Kulturbereich und wohl auch darüber hinaus maßgeblich an der Formulierung des "ethnozentrischen Vorurteils" in Bezug auf die Bedeutung der nicht-europäischen Schriftkulturen beteiligt; im Vergleich zu den im Text wiedergegebenen Zitaten strukturalistisch orientierter Autoren ist andererseits die Auffassung von der Schrift als eines nicht-trivialen Bestandteiles der Sprachkultur bemerkenswert. G. W. F. Hegels Einschätzung erscheint in dieser Hinsicht eher der Wygotskis vergleichbar: "Es folgt noch aus dem Gesagten, daß Lesen- und Schreibenlernen einer Buchstabenschrift für ein nicht genug geschätztes, unendliches Bildungsmittel zu achten ist, indem es den Geist von dem sinnlich Concreten zu der Aufmerksamkeit auf das Formellere, - das tönende Wort und dessen abstracte Elemente, - bringt, und den Boden der Innerlichkeit im Subjecte zu begründen und rein zu machen ein Wesentliches thut."

(G.W.F. Hegel, Werke, Bd 1o, Die Philosophie des Geistes, S. 351.)

37) T. Suzuki (1963), S. 32 f.

38) W. v. Wartburg (1962), Einführung in Problematik und Methodik der Sprachwissenschaft, S. 137 ff.

39) T. Iwasaki (196o), Kenkyusha's New Little Japanese-English Dictionary, S. 165.

4o) Zur Darstellung im Einzelnen vgl. 6.2.

41) T.Suzuki(1963),S. 45.

42) bezüglich der sprachgeschichtlichen Zusammenhänge vgl. H. F. Wendt (1961), Sprachen, S. 166 ff.

43) Vgl. T. Suzuki (1963), S. 57.

45) ebda., S. 26.

46) T. Iwasaki (196o), S. 416.

47) ebda., S. 183 u. S. 245.

48) Vgl. G. Haasch (1976), Deutsch als Fremdsprache und die Problematik des Deutschunterrichts in Japan.

49) T. Suzuki (1963), S. 48.

5o) ebda., S. 5o f.

51) T. Iwasaki (196o), S. 165-173.

52) Vgl. H. F. Wendt (1961), S. 17o.

53) Erfahrung aus einem Lektüre-Kurs zu linguistischen Themen, der 1969 an der Hokkaido-Universität durchgeführt wurde. Als japanischer Text lag vor die Übertragung von H. Kobayashi.

54) Vgl. T. Suzuki (1963), S. 58 f.

55) U. Oevermann (1974), Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, S. 325 f.

56) W. v. Humboldt, Werke, Bd V, S. 387.

57) Vgl. J. Haasch (1976), S. 118 f.

58) Vgl. A. Vielau (1976), Audiolinguales oder bewußtes Lernen, S. 188 f.

59) G. Ibscher (1938/39), Die Anfänge der Sprachlehrmethoden, in: Deutschunterricht im Ausland, Heft 3, S. 5

6o) ebda.

## 5. Konflikte auf der pragmatischen Sprachebene

1) K. Ezawa (1975), Das Problem der allgemeinen Lernschwierigkeiten japanischer Deutschlernender, S. 278 f.

2) Hinsichtlich der Bedeutung dieses Aspektes in der Geschichte der Sprachlehrmethodik vgl. F. Closset (1971), Didaktik des neusprachlichen Unterrichts, S. 17 f.

3) Funkkolleg Sprache (1972). Studienbegleitbrief 9, S. 59.

4) Vgl. z. B. R. M. Müller (197o), Situation und Lehrbuchtexte - Kontextualisierungsprobe.

5) Vgl. die kritische Darstellung bei E. Mans (1976), Lernziel kommunikative Kompetenz.

6) Diese Feststellung gilt nur im Hinblick auf den Gegensatz zwischen grammatischer und pragmatischer Dimension. Bezüglich des Verhältnisses von strukturalistischer Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht vgl. 4.1.; vgl. auch G. Helbig (1971), Geschichte der neueren Sprachwissenschaft, S. 84-87.

7) Die "Deutsche Sprachlehre für Ausländer" von H. Schulz und W. Sundermeyer ist 1929 entstanden und wurde 1972 zum 33. Mal aufgelegt.

8) Vgl. G. Helbig (1965), Zum Begriff Valenz als Mittel der strukturellen Sprachbeschreibung und des Fremdsprachenunterrichts.

9) Vgl. E. Mans (1976), S. 2o2 f.

1o) B. Lewin (1969a), Die geschichtliche Entwicklung des japanischen Soziativs, S. 18.

11) Sh. Kishitani (1969a), Der japanische Honorativ und seine Verwendung in der Sprache der Gegenwart, S. 3.

12) Vgl. z. B. Praxis Deutsch, Heft 6/1974, Grammatik als Sprachförderung.

13) Sh. Kishitani (1969 b), Die Honorativkategorien des Japanischen im verbalen Bereich, S. 19o f.

14) Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (1959).

15) ebda., S. 231.

16) ebda., S. 241.

17) Vgl. U. Ammon (1972), Zur sozialen Funktion der pronominalen Anrede im Deutschen, S. 78.

18) ebda., S. 8o f.

19) K. Vorderwülbecke (1976), Anredeformen und Selbstbezeichnungen im Deutschen und Japanischen, S. 39o, vgl. auch S. 383: "In der japanischen Gesellschaft ist ein wirklich symmetrisches Verhältnis sehr selten, und ebenso selten ist ein reziprokes sprachliches Verhältnis.

2o) U. Ammon (1972), S. 78.

21) ebda., S. 86.

22) ebda.

23) B . Lewin (1969b), Honorative Sprachformen im Japanischen im Zeitalter der Demokratisierung, S. 167.

24) Vgl. z. B. J. Grimm (1866), Über den Personenwechsel in der Rede.

25) Vgl. U. Ammon (1972), S. 86 f.

26) Vgl. B. Lewin (1969b), S. 168.

27) ebda., S. 174.

28) ebda., S. 175.

29) ebda., S. 182

3o) Hierbei ist jedoch die unter 5.2.1.1. dargestellte gegenläufige Tendenz im Rahmen der Organisationen der Arbeiterbewegung zu beachten, die aus der Genese der bürgerlichen Anredeformen (vgl. das Verhältnis zum revolutionären "tu" im Französischen) erklärlich wird.

31) K. Ezawa (1975), S. 275.

32) Sh. Kishitani (1969a), S. 13.

33) Vgl. K. Vorderwülbecke (1976), S. 383.

34) Sh. Kishitani (1969a), S. 13.

35) ebda.

36) Duden (1959), S. 236.

37) Vgl. 3.4.2.; S.-Y. Kuroda (1965), Generative Grammatical Studies in the Japanese Language.

38) Vgl. K. Ezawa (1975), S. 275.

39) Hinsichtlich der syntaktischen Implikationen vgl. 3.4.2.

4o) K. Ezawa (1975), S. 276.

41) ebda.

42) Sh. Kishitani (1969a), S. 1o f.

42a) Sh. Kishitani (1967), Sprechsituation und Kommunikationsdreieck, S. 427 ff.

43) Sh. Kishitani (1969b), S. 191.

44) Sh. Kishitani (1969a), S. 14.

45) "Die Verwendung des Höflichkeitsausdrucks ist nämlich nicht an die betreffende Person gebunden; sondern die Beziehung, in der der betroffene Handlungsträger sich befindet und höher oder tiefer steht, wird jeweils auf Grund des Verhältnisses zwischen der Beziehung des Besprochenen zum Sprecher und der Beziehung zum Partner neu eingeschätzt [...]" (Sh. Kishitani, 1969a, S. 14).

46) Sh. Kishitani (1969a), S. 12.

47) ebda., S. 11.

48) K. Ezawa (1975), S. 276.

49) ji(vers.sbi)Bezug auf die Sprechsituation; dagegen ji(vers.ta)Bezug auf die eigene Person

5o) Sh. Kishitani (1969b), S. 19o f.

51) ebda., S. 191.

52) Vgl. z. B. T. Kanekos Argumentation gegen die Relativitätshypothese (T. Kaneko, 1976, Kontrastive Analyse des japanischen und des deutschen Passivs, S. 253 f.), in der er m. E. den syntaktischen Aspekt in unzulässiger Weise verabsolutiert.

53) K. Ezawa (1975), S. 278.

54) ebda.

55) Zur Verwendung des Begriffs "Pragmadidaktik" vgl. E. Mans (1976).

56) Vgl. E. Mans (1976), S. 219.

57) "Das gegenüber pragmatischen Regeln sehr viel striktere System der Syntax und das immer noch vergleichsweise strikte System der Semantik konnten den traditionellen Ansprüchen an Wissenschaftlichkeit eher entgegenkommen als die Beschreibung des Sprachgebrauchs mit einer großen Zahl von schwer erfaßbaren und häufig sich ändernden Variablen. Dadurch erschienen die pragmatischen Elemente der Sprachbeschreibung zumeist als nicht integrierbare Einzelbeobachtungen. (W. Hüllen. 1977, Linguistische Pragmatik, S. 1o7.

58) E. Mans (1976), S. 218.

59) Dies im Sinne eines automatisierten Verhaltensrepertoires, vgl. A. Vielau (1976), Audiolinguales oder bewußtes Lernen?, S. 194.

6o) M. Geier (1976), Modelle der Kommunikation, S. 165 f.

61) ebda., S. 1o6.

62) E. Mans (1976), S. 219.

## 6. Wissenschaftssprachliche Voraussetzungen der in der Bundesrepublik studierenden Japaner

1) Vgl. B. Pätzold (1972), Ausländerstudium in der BRD, S. 116f.

2) Rahmenordnung für die deutsche Sprachprüfung für ausländische Studienbewerber , veröffentlicht in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1/1975, S. 153-155.

3) Vgl. D. Eggers und A. Palzer (1975) von "Deutsch für Ausländer" zu "Deutsch als Fremdsprache", S. 118.

4) Rahmenordnung, S. 153.

5) ebda., S. 154.

6) Für diese Auslegung spricht die Dauer der Teilprüfungen: Textwiedergabe nicht länger als 90 Minuten, Beantwortung von Fragen ...45 Minuten, Grammatische Umformungen 30 Minuten; mündliche Teilprüfung: maximal 15 Minuten (Rahmenordnung, S. 154 f.)

7) ebda., S. 154 f.

8) ca. 17 % Zeitanteil.

9) Rahmenordnung, S. 154.

10) Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache, Hrsg. (1975), Tests und Prüfungen 1974/75 aus den Lehrgebieten Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen und Universitäten.

11) Eine Ausnahme stellen die von der TH Aachen eingesandten Prüfungsaufgaben aus dem "Lehrbuch der anorganischen Chemie" bzw. aus dem "Jahresbericht des Kernforschungsinstitut Jülich" dar. Hier hat man offenbar bewußt "spezielle Fachkenntnisse" vorausgesetzt.

12) J. Papp und W. Rug (1976), Arbeit mit Texten.

13) ebda., S. 4.

14) Vgl. hierzu 6.1.2.

15) Vgl. H. Schlemper (1975), Kritik der Rahmenordnung.

16) Vgl. die Diskussion des Lernziels "Kommunikative Kompetenz" bei E. Piepho (1974), Kommunikative Kom-

petenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht, S. 6o ff.

17) J. Habermas (1971), Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz.

18) Vgl. ebda., S. 121.

19) Vgl. hierzu E. Piepho (1974), S. 9.

2o) J. Habermas (1971), S. 121.

21) ebda..

22) ebda., S. 124.

23) ebda., S. 132 f.

24) ebda., S. 135.

25) ebda., S. 137.

26) Vgl. M. Geier (1976), Modelle der Kommunikation, S. 168.

27) J. Habermas (1971), S. 14of.

28) Vgl. ebda., S. 121.

29) Vgl. C. Menze (1965), Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen.

3o) H. Schelsky (1963), Einsamkeit und Freiheit, S. 91 f.

31) M. Geier u. a. (1977), Die Rekonstruktion von Argumentationsschemata als linguistische Aufgabe, S. 65.

32) ebda., S. 68.

33) ebda.

34) K. Ezawa (1975), Das Problem der allgemeinen Lern-

schwierigkeiten japanischer Deutschlernender.

35) Ministry of Education Japan (1964), Education in Japan, S. 24.

36) Vgl. die Entwicklung nach dem 2. Weltkrieg: ebda, S.29.

37) ohne Technical Colleges und Junior Colleges, vgl. Ministry of Education (1964), S. 55.

38) ebda., S. 17.

39) ebda; vgl. auch Asahi-Nenkan (1977), Tokyo.

4o) Vgl. E. Reischauer (1964), Japan Past and Present, S. 219 f.

41) Ministry of Education (1964), S. 17.

42) ebda.

43) ebda., S. 16.

44) ebda., S. 62.

45) ebda., S. 63.

46) ebda., S. 66.

47) ebda., S. 64.

48) ebda.

49) ebda.

5o) ebda., S. 65.

51) Vgl. ebda., S. 66.

52) Schätzungen japanischer Studierender, die an den Aufnahmeprüfungen teilgenommen haben, schwanken zwischen 3ooo bis 5ooo Zeichen.

53) Das Erziehungsministerium spricht in seiner Statistik von 7.952 "Miscellaneous Schools": "mostly private vocational and trade schools, preparatory coaching schools". Ministry of Education, S. 52 u. 55.

54) So insbesondere bei den großen Zeitungsverlagen.

55) Vgl. U. Oevermann (1974), Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, S. 299 f. u. S. 339 f.

56) A. Fröschle-Firnmann (1956), Der geistige Umbruch Japans in seiner Auswirkung auf die Sprachreform, S. 23.

57) M. Weber (1921), Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, S. 3oo.

58) M. Kōsaka (1958), Japanese Thought in the Meiji Era, S. 17.

59) Vgl. K. v. Dohnanyi (1969), Japanische Strategien, S. 65 ff.

6o) M. Weber (1921), S. 3oo.

61) M. Kōsaka (1958), S. 1 f.

62) B. Lewin, Hrsg. (1968), Kleines Wörterbuch der Japanologie, S. 4o2.

63) M. Kōsaka, S. 7.

64) ebda., S. 8.

65) ebda., S. 1o f.

66) ebda., S. 11.

67) ebda., S. 15.

68) B. Lewin (1968), S. 4o3.

69) Ministry of Education (1964), S. 27.

7o) ebda., S. 28.

71) ebda.

72) ebda., S. 31.

73) E. Reischauer (1964), S. 127 f.

74) ebda., S. 128 f.

75) ebda., S. 135.

76) ebda., S. 129.

77) A. Fröschle-Firnmann (1956), S. 22.

78) ebda., S. 26.

79) Vgl. B. Lewin (1969), Honorative Sprachformen des Japanischen im Zeitalter der Demokratisierung, S.182.

8o) ebda.

81) Vgl. A. Fröschle-Firnmann (1956), S. 27.

82) Ministry of Education (1964), S. 66.

83) A.Fröschle-Firnmann (1956), S. 27 f.

84) Bungotai ist eine der vier klassischen Stilarten, die vor allem als Amts- und Rechtssprache sowie als Literatursprache Verwendung fand (A. Fröschle-Firnmann, 1956, S. 26).

85) ebda., S. 29.

86) ebda., S. 34.

87) ebda.

88) K. v. Dohnanyi (1969), S. 66 f.

89) Ch. Nakane (1972), Human Relations in Japan.

9o) ebda., S. 72.

91) R. Benedict (1968), The Crysanthemon and the Sword.

92) ebda., S. 153 f.

93) ebda., S. 154 f.

94) M. Geier u. a., (1977), S. 68.

95) R. Benedict (1968), S. 155.

96) ebda.

97) Ch. Nakane (1972), S. 49 ff.

98) ebda., S. 73 f.

99) ebda., S. 5o

1oo) K. Ezawa (1975), S. 277.

1o1) Ch. Nakane (1972), S. 84 f.

1o2) ebda., S. 85 f.

1o3) Vgl. E. Piepho (1974), S. 11 ff.

1o4) K. Jaspers (1964), Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, S. 196.

1o5) P. Crome (1977), Die Leute in Disserndorufu sind gar nicht so kulturverbunden, in: Frankfurter Rundschau vom 26. 9. 1977.

1o6) Vgl. G. Haasch (1976), Deutsch als Fremdsprache und die Problematik des Deutschunterrichts in Japan, S. 119 f.

Literaturverzeichnis

Aebli, H. (1974),Grundformen des Lehrens, Stuttgart.

Ammon, U. (1972),Zur sozialen Funktion der pronominalen Anrede im Deutschen, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 7, S. 73-88.

Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (AKDaF) (Hrsg.) (1975), Test und Prüfungen 1974/75 aus den Lehrgebieten Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen und Universitäten (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, H 5).

Augustin, V./Liebe-Harkort, K./Scherling, Th. (1977), Feridun. Ein Lesebuch und Sprachprogramm nicht nur für Türken, München.

Benedict, R. (1946; twentieth Japan printing 1968),The Chrysanthemon and the Sword, Rutland/ Vermont and Tokyo.

Bierwisch, M. (1963), Grammatik des deutschen Verbs (= Studia Grammatica 2), Berlin.

Bierwisch, M. (1966), Regeln für die Intonation deutscher Sätze, in: Studia Grammatica VII, S. 99 - 201.

Bierwisch, M. (1970), Fehler-Linguistik, in: Linguistic Inquiry, S. 397 - 414.

Bloomfield, L. (1933), Language,New York.

Böttcher, R. (1973), Zur Rolle von graphischen und semantisch-syntaktischen Faktoren beim Wortlesen. Eine neuropsycholinguistische Untersuchung, in: Revue Romaine de Linguistique XVIII, S. 53 - 78.

Braunroth, M. u.a. (1975), Ansätze und Aufgaben der linguistischen Pragmatik, Frankfurt/Main.

Butzkamm, W. (1973), Aufgeklärte Einsprachigkeit,

Carroll, J.B. (1968), Contrastive Analysis and Interference Theory, in: Monograph Series on Languages and Linguistics 21, S. 113 - 122.

Chomsky, N. (1965), Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge/Mass., MIT Press.

Closset, F. (2 1971), Didaktik des neusprachlichen Unterrichts, Deutsche Fassung von Johannes Vandenrath, München.

Corder, S.P. (1967), The Siquificance of Learner's Errors, in: IRAL V, S. 161 - 170.

Coseriu, E. (1970), Über Leistung und Grenzen der kontrastiven Linguistik, in: Moser, H. (Hrsg.), Probleme der konstrastiven Grammatik, Jahrbuch 1969 (= Sprache der Gegenwart, Bd. 8), Düsseldorf, S. 9 - 30.

Delattre, P. (1965), Comparing the Phonetic Features of English, French, German an Spanish, Philadelphia.

Derrida, J. (1974), Grammatologie, Frankfurt.

Dohnanyi, K. v. (1969), Japanische Strategien oder Das deutsche Führungsdefizit, München.

Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (1959), 1. Auflage und (1973), 3. Auflage, Mannheim.

Eggers, D./Palzer, A. (1975), Von 'Deutsch für Ausländer' zu 'Deutsch als Fremdsprache', in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 1, S. 103 - 118.

Essen, O. v. (1956), Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation, Ratingen.

Ezawa, K. (1975), Das Problem der allgemeinen Lernschwierigkeiten japanischer Deutschlernender, in: Werner, O./Fritz, G. (Hrsg.), S. 172 - 180.

Foreign Service Institut (1961), German, Basic Course, Washington, D.C.

Fröschle-Firnmann, A. (1956), Der geistige Umbruch Japans und seine Auswirkung auf die Sprachreform, in: Sino-Japonica, Festschrift André Wedemeyer,

Funkkolleg Sprache (1972), Studienbegleitbriefe 1 - 11, Hrsg. vom Deutschen Institut für Fernstudien, Weinheim und Basel.

Geier, M. (1976), Modelle der Kommunikation - Ein Überblick über theoretische Versuche, ein alltägliches Phänomen zu begreifen,in: Kramer, J. (Hrsg.), Stuttgart.

Geier, M./Keseling, G./Nehrkorn, M./Schmitz, U. (1977), Zur Rekonstruktion von Argumentationsschemata, in: Linguistische Berichte 47, S. 55.

Grimm, J. (1866), Über den personenwechsel in der rede, in: Grimm, J. (1965), Kleinere Schriften, Hildesheim.

Haasch, G. (1976), Deutsch als Fremdsprache und die Problematik des Deutschunterrichts in Japan, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2, S. 118 - 126.

Habermas, J. (1971), Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas, J./Luhmann, N., Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/Main., S. 101 - 140.

Halle, M. and Chomsky, N. (1967), The Sound Pattern of English, New York.

Hartmann, P. (1952), Einige Grundzüge des japanischen Sprachbaues,gezeigt an den Ausdrücken für das Sehen, Heidelberg.

Hegel, G.W.F. (1958), Sämtliche Werke, Hrsg. von Glockner, H., Stuttgart.

Helbig, G. (1965), Zum Begriff Valenz als Mittel der strukturellen Sprachbeschreibung und des Fremdsprachenunterrichts, in: Deutsch als Fremdsprache 1, S. 10 ff.

Helbig, G. (1971), Geschichte der neueren Sprachwissenschaft. Unter dem besonderen Aspekt der Grammatik-Theorie, Leipzig.

Helbig, G./Buscha, J. (1972), Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Leipzig.

Hellinger, M. (1977), Kontrastive Grammatik Deutsch/ Englisch, Tübingen.

Henzen, W. (1947), Deutsche Wortbildung, Halle.

Hüllen, W. (1977), Linguistische Pragmatik und Fremdsprachenunterricht, in: Christ, H./Piepho, E. (Hrsg.), Kongreßdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Gießen 1976. Limburg, S. 1o6 - 1o9.

Humboldt, W. v., Gesammelte Schriften, Hrsg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Leipzig.

Ibscher, G. (1938/39), Die Anfänge der Sprachlehrmethoden, in: Deutschunterricht im Ausland.

Ikeda, D. (1965), The Human Revolution, Tokyo.

Isačenko, A.V./Schädlich, H.-J. (1966), Untersuchungen über die deutsche Satzintonation, in: Studia Grammatica VII, S. 7 - 67.

Iwasaki, T. (196o), Kenkyusha's New Little Japanese-English Dictionary, Tokyo.

Jacobovits, L.A. (1969), Second Language Learning and Transfer Theory: A Theoretical Assessment, in: Language Learning 19, S. 55 - 86.

Jakobson, R. (1969), Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze, Frankfurt.

Jaspers, K. (2 1964), Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, München.

Jesperson, O. (1958), The Philosophy of Grammar, London.

Jorden, E.H. (1955), The Syntax of Modern Colloquial Japanese, in: Language, Vol. 31, Number 1 (Part 3) = Language Dissertation No. 52.

Jorden, E.H. (1963), Beginning Japanese, New Haven and London.

Juhász, J. (197o), Probleme der Interferenz, München.

Kaneko, T. (1976), Kontrastive Analyse des japanischen und des deutschen Passivs, in: Stickel, G.,(Hrsg.), S. 251 - 334.

Kishitani, Sh. (1967), Sprechsituation und Kommunikationsdreieck, in: Poetica I, 4, S. 427 - 435.

Kishitani, Sh. (1969 a), Der japanische Honorativ und seine Verwendung in der Sprache der Gegenwart, in: Lewin, B. (Hrsg.), S. 1 - 17.

Kishitani, Sh. (1969 b), Die Honorativkategorien des Japanischen im verbalen Bereich, in: Lewin, B., (Hrsg.), S. 185 - 214.

Kōsaka, M. (1958), Japanese Thought in the Meiji Era, Tokyo.

Kramer, J. (Hrsg.) (1976), Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht. Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik.

Kufner, H. L. (1970), Lerntheorie, Linguistik und Sprachunterricht, in: Moser, H. (Hrsg.), Probleme der kontrastiven Grammatik. Jahrbuch 1969 (= Sprache der Gegenwart, Bd. 8), Düsseldorf, S. 160 - 174.

Kuroda, S.-Y. (1965), Generative Grammatical Studies in the Japanese Language, unpublished, ph.D. Thesis, M.I.T.

Lado, R. (1957), Linguistics across Cultures, Ann Arbor.

Lado, R. (1967), Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage, München.

Lado, R. (1971), Testen im Sprachunterricht. Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht, München.

Lewin, B. (Hrsg.) (1968), Kleines Wörterbuch der Japanologie Wiesbaden.

Lewin, B. (Hrsg.) (1969), Beiträge zum interpersonalen Bezug im Japanischen, Wiesbaden.

Lewin, B. (1969 a), Die geschichtliche Entwicklung des japanischen Soziativs, in: Lewin, B. (Hrsg.), S. 18 - 63.

Lewin, B. (1969 b), Honorative Sprachformen des Japanischen Im Zeitalter der Demokratisierung, in: Lewin, B. (Hrsg.), S. 167 - 184.

Liston, J. L. (1974), Formal and Semantic Considerations in Contrastive Analysis, in: Raabe, H. (Hrsg.), Trends in kontrastiver Linguistik I (= Forschungsbericht des Instituts für deutsche Sprache, Bd. 16), Tübingen, S. 105 - 128.

Luther, W. (1970), Sprachphilosophie als Grundwissenschaft, Heidelberg.

Mans, E. (1976), Lernziel kommunikative Kompetenz: Zu einigen neuen Versuchen, ein altes Problem der Fremdsprachendidaktik zu lösen, in: Kramer, J. (Hrsg.), S. 202 - 246.

Marchand, H. (1960), The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation, Wiesbaden.

Martens, K./Giese, W. (1977), Schriftsprachenerwerb und intellektuelle Entwicklung von Kindern, in: Linguistische Berichte 33, S. 96.

Martin, S. E. (1964), Sprech Levels in Japan and Korea, in: Hymes, D. (Hrsg.), Language in Culture and Society, New York, S. 407 - 415.

Masuda, K. (Hrsg.) (1974), Kenkyusha's New Japanese-English Dictionary, Tokyo.

Mc Cawley, J. D. (1968), The Phonological Component of a Grammar of Japanese, The Hague.

Menge, C. (1965), Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen bei Düsseldorf.

Menk, A.-K. (1975), Didaktische Überlegungen zum Sprachunterricht für ausländische Kinder, in: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 4, S. 90 - 111.

Merkel, R. F. (1952), Leibniz und China, in: Hochstetter, E. (Hrsg.), Leibniz zu seinem 300. Geburtstag, Berlin.

Meyer-Ingwersen, J./Neumann, R./Kummer, M. (1977), Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik, Bd. 1 u. 2, Kronberg/Ts.

Ministry of Education, Government of Japan (1964), Education in Japan, a graphic presentation, Government Printing Bureau, Japan.

Moser, H. (Hrsg.) (1970), Probleme der kontrastiven Grammatik, Düsseldorf.

Motsch, W. (1962), Zur Stellung der 'Wortbildung' in einem formalen Sprachmodell, in: Studia Grammatica I, S. 31 - 50.

Moulton, W. G. (1963), The Sounds of English and German, Chicago.

Müller, R. M. (1970), Situation und Lehrbuchtexte - die Kontextualisierungsprobe, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, H. 3.

Nakane, Ch. (1972), Human Relations in Japan, Ministry of Foreign Affairs, Japan.

Neyer, F. A. (1967), A Contrastive Phonology of Japanese and German, unpublished, M.S. - Thesis, Georgetown University, Washington, D.C.

Neyer, F. A. (1971), Die segmentalen Phoneme des Deutschen und Japanischen in kontrastiver Betrachtung, in: Beiträge zur deutschen Literatur Nr. 8, Tokyo, S. 1 - 28.

Oevermann, U. (9 1974), Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Roth, H. (Hrsg.), Begabung und Lernen (= Gutachten und Studien des deutschen Bildungsrates Bd. 4), Stuttgart, S. 297 - 356.

Pätzoldt, B. (1972), Ausländerstudium in der BRD, Köln.

Panfilow, W. Z. (1974), Wechselbeziehungen zwischen Sprache und Denken, München.

Papp, J./Rug W. (1976), Arbeit mit Texten, Stuttgart.

Piaget, J./Inhelder, B. (1972), Die Psychologie des Kindes, Olten.

Piaget, J./Szeminska, A. (3 1972), Die Entwicklung des Zahlenbegriffs beim Kinde, Stuttgart.

Piepho, H.-E. (1974), Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht, Dornburg-Frickhofen.

Raabe, H. (Hrsg.) (1974), Trends in kontrastiver Linguistik I (= IdS Forschungsberichte, Bd. 16), Tübingen.

Raabe, H. (1974), Interimsprache und kontrastive Analyse, in: Raabe, H. (Hrsg.), S. 1 - 50.

Rahmenordnung für die deutsche Sprachprüfung für ausländische Studienbewerber an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland einschließlich Berlin (West), veröffentlicht in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (1975), Bd. 1, S. 153 - 155.

Ramportl, M. (1957), Zum vergleichenden Studium der Satzphonetik, in: Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft, Bd. 10, H. 4, S.351-358.

Reischauer, E. O. (3 1964), Japan Past and Present, Tokyo.

Roggendorf, J. (1963), Das moderne Japan, Tokyo.

de Saussure, F.(2 1967), Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin/Leipzig.

Schelsky, H. (1963), Einsamkeit und Freiheit, Hamburg.

Schlemper, H. (1975), Kritik der Rahmenprüfungsordnung, in: Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 1, S. 126.

Schneider, H. J. (1975), Pragmatik als Basis von Semantik und Syntax, Frankfurt/Main.

Schulz, H./Sundermeyer, W. (33 1972), Deutsche Sprachlehre für Ausländer, bearbeitet von Thies, B., München.

Schulte-Pelkum, R. (1976), Interferenzfehler bei deutschsprechenden Japanern, in: Stickel, G. (Hrsg.),S. 59 -111.

Sengoku, T. (1976), Zur internen Struktur der Satzbasis als Kernproposition im Deutschen und Japanischen, in: Stickel, G. (Hrsg.), S. 112 - 157.

Stickel, G. (Hrsg.) (1976), Deutsch-Japanische Kontraste. Vorstudien zu einer kontrastiven Grammatik (= Forschungsberichte des Instituts für Deutsche Sprache, Bd. 29), Tübingen.

Stickel, G. (1976), Voraussetzungen und Ziele einer kontrastiven Untersuchung des Deutschen und Japanischen, in: Stickel, G. (Hrsg.), S. 3 - 29.

Stock, E./Zacharis, Ch. (1971), Deutsche Satzintonation, Leipzig.

Stölting, W. (1975), Argumente für einen Deutschunterricht auf zweisprachiger Grundlage, in: Materialien Deutsch als Fremsprache H. 4, S. 86 - 89.

Strauss, J. (1975), Kontrastive Lexik, in: Werner, O./ Fritz, G. (Hrsg.), S. 222 - 235.

Suzuki, T. (1963), A semantic Analysis of Present-Day Japanese, Tokyo.

Tappe, F. (1955), Soziologie der japanischen Familie, Münster.

The Linguistic Society of America (1944), Spoken Turkish, Washington, D. C.

Trubetzkoy, N. S. (1939), Grundzüge der Phonologie, Prag.

Vielau, A. (1976), Audiolinguales oder bewußtes Lernen? - Aspekte zur Methodologie des Fremdsprachenunterrichts, in: Kramer, J. (Hrsg.), S. 18o - 2o1.

Vorderwülbecke, K. (1976), Anredeformen und Selbstbezeichnungen im Deutschen und Japanischen, in: Stickel, G. (Hrsg.), S. 335 - 394.

Wandruszka, M. (1971), Interlinguistik, München.

Wartburg, W. v. (2 1962), Einführung in Problematik und Methodik der Sprachwissenschaft, Tübingen.

Weber, M. (192o/21), Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, 3 Bde., Tübingen.

Weinreich, U. (1965), On the Description of Phonic Interference, in: Allen, H. B. (Hrsg.), Teaching English, S. 126 - 134.

Weisgerber, L. (1953/54), Vom Weltbild der deutschen Sprache, 2 Halbbände, Düsseldorf.

Wenck, G. (1954), Japanische Phonetik, Wiesbaden.

Wendt, H. F. (Hrsg.) (1961), Sprachen (= Das Fischer Lexikon, Bd. 25), Frankfurt.

Werner, O./ Fritz, G. (Hrsg.) (1975), Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik.

Whorf, B. L. (1963), Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, Reinbek bei Hamburg.

Wierlacher, A. u. a. (Hrsg.) (1975), Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1, Heidelberg.

Wunderlich, D. (197o), Zur Rolle der Pragmatik in der Linguistik, in: Der Deutschunterricht 4, S. 5 - 41.

Wygotski, L. S. (1971), Denken und Sprechen Frankfurt/Main.

Yotsukura, S. (1967), The Japanese Tone and Intonation System, in: Linguistics, 35, S. 66 - 105.

Zaima, S. (1976), Kontrastive Überlegungen zu den nominalen und sententiellen Attributen von japanischen und deutschen Nominalphrasen, in: Stickel, G. (Hrsg.), S. 158 - 218.

LEBENSLAUF

Am 7.8.1938 wurde ich in Gelsenkirchen geboren. Nach Schulbesuch und Ablegung des Abiturs in Paderborn studierte ich zunächst an der Universität zu Köln beziehungsweise an der Sporthochschule Köln, später an der Philipps-Universität Marburg die Fächer Deutsch und Sport. Nach Ablegung der wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien im Jahre 1966 übernahm ich ein Lektorat für deutsche Sprache an der Hokkaido-Universität in Sapporo, Japan. Nach meiner Rückkehr nach Deutschland im Jahre 1969 trat ich in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt ein und legte 1971 die zweite Staatsprüfung ab. Ich verblieb zunächst im Schuldienst; seit 1972 erteile ich als Studienrat im Hochschuldienst Sprachunterricht für ausländische Studenten an der Philipps-Universität Marburg.